

# Skolens 1814

*Fremstillinger av 1814 i norske lærebøker*

*1945-2010*

**Henrik Moesgaard**



Masteroppgave i historie

Institutt for arkeologi, konservering og historie, IAKH

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2011



## Forord

Året 1814 er ett av de mest spennende og sentrale årene i nyere norsk historie. Et ønske om å se på formidlingen og bruken av dette nasjonale merkeåret var utgangspunktet mitt da jeg tok kontakt med Odd Arvid Storsveen i januar 2010.

Mange innfallsvinkler og undersøkelser kan kaste lys over historieformidlingen i skolen. Læreboken er bare en av mange forhold som er med på å prege undervisningens innhold, men dens posisjon som historieformidler har vært, og er stor. Storsveen og jeg ble derfor enig om at en lærebokanalyse av 1814 ville være interessant, og det har det også vært.

Jeg vil rette en stor takk til Odd Arvid Storsveen for konstruktiv og systematisk veiledning.

Oppgaven hadde heller ikke fått sin endelige form uten hjelp fra flere. En stor takk rettes derfor til:

- Ingunn Moesgaard for manusgjennomlesinger og kritiske tilbakemeldinger.
- Ingeborg Lie og Anders Magnus Kvinlaug for faglige innspill.
- Kristina Enge for korrekturlesing.
- Mine medstudenter for trivelig miljø, gode og faglige diskusjoner.

Tusen takk!

Blindern, våren 2011.



# Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning.....	1
1.1 Tema og problemstilling .....	1
1.2 Avgrensning og disposisjon .....	3
1.3 Et betydelig forskningsfelt i Norge: 1814-forskningen.....	5
1.4 Lærebok og læreplan .....	6
1.5 Undervisningsteorier .....	9
1.6 Metode: Lærebokanalyse .....	11
1.7 Definisjoner: Nasjon, nasjonalisme og nasjonsbygging .....	12
1.8 Tidligere lærebokforskning .....	13
1.9 Kildegrunnlag.....	16
Kapittel 2: 1814 i lærebøkene i perioden 1945-1955 .....	17
2.1 Utdanningspolitisk kontekst.....	17
2.1.1 Utdanningspolitikk .....	17
2.1.2 Historiedidaktikk, pedagogikk og læreplan .....	19
2.2 Historieforskningen .....	22
2.3 Lærebøkene .....	22
2.3.1 <i>Vi ere en nasjon</i> – av Jens Hæreid og Sverre S. Amundsen .....	24
2.3.2 <i>Folket vårt gjennom tidene</i> av Bernhard Stokke .....	25
2.3.3 <i>Historie for folkeskolen</i> av Magnus Eriksen. ....	25
2.4 Hendelsesforløpet i 1814 og aktørene .....	26
2.5 Grunnloven.....	32
2.6 Arbeidet med 1814: Spørsmål og arbeidsoppgaver i lærebøkene.....	34
2.7 Bildebruk, layout og andre pedagogiske tilnærminger .....	36
2.8 Oppsummering .....	42
Kapittel 3: 1814 i lærebøkene i perioden 1975-1985.....	45
3.1 Utdanningspolitisk kontekst.....	45

3.1.1 Utdanningspolitikk .....	45
3.1.2 Historiedidaktikk, pedagogikk og læreplan .....	47
3.2 Historieforskningen .....	51
3.3 Lærebøkene .....	52
3.3.1 <i>SOL-serien: Historie 2</i> av Paul B. Figved, Kåre Fossum og Per Aarrestad.....	53
3.3.2 <i>Vi og eldre tider 1</i> av Olav Hetlevik .....	54
3.3.3 <i>SLAG-serien: Historie</i> av Harald Hansejordet.....	54
3.4 Hendelsesforløpet i 1814 og aktørene .....	54
3.5 Grunnloven.....	61
3.6 Arbeidet med 1814: Spørsmål og arbeidsoppgaver i lærebøkene .....	63
3.7 Bildebruk, layout og andre pedagogiske tilnærminger .....	65
3.8 Oppsummering .....	69
Kapittel 4: 1814 i lærebøkene i perioden 2005-2010 .....	72
4.1 Utdanningspolitisk kontekst .....	72
4.1.1 Utdanningspolitikk .....	72
4.1.2 Historiedidaktikk, pedagogikk og læreplan .....	74
4.2 Historieforskningen .....	79
4.3 Lærebøker.....	80
4.3.1 <i>Matriks: Historie 8</i> av Synnøve Veinan Hellerud og Sigrid Moen.....	81
4.3.2 <i>Kosmos 8: Samfunnsfag for ungdomstrinnet</i> av John Harald Nomedal.....	81
4.3.3 <i>Underveis i ny utgave: Historie 8</i> av Harald Skjønberg.....	82
4.4 Hendelsesforløpet 1814 og aktørene .....	82
4.5 Grunnloven.....	89
4.6 Arbeidet med 1814: Spørsmål og arbeidsoppgaver i lærebøkene .....	91
4.7 Bildebruk, layout og andre pedagogiske tilnærminger .....	95
4.8 Oppsummering .....	99
Kapittel 5: Konklusjon .....	101

5.1 Fremstillingene og samfunnsutviklingen, et endret syn på 1814? .....	101
5.2 Historieforskningen og lærebøkene.....	103
5.3 Elevenes arbeid og 1814.....	104
5.4 Bildebruk, layout og andre pedagogiske tilnærminger .....	105
5.5 Videre forskning.....	107
5.6 Nasjonsbygging i læreplanene og lærebøkene .....	107
Litteraturliste: .....	111

## Bilderegister:

Bilde 1: Hæreid, Jens. & Sverre S. Amundsen 1946: <i>Vi ere en nasjon–: Norges- og verdenshistorie</i> , Aschehoug, Oslo.....	37
Bilde 2: Stokke, Bernhard 1950: <i>Folket vårt gjennom tidene</i> , Cappelens forlag, Oslo. ....	41
Bilde 3: Figved, Paul B., Kåre Fossum & Per Aarrestad 1975: <i>SOL-serien: Historie 2: Grunnbok for 8. skoleår</i> , Cappelens Forlag, Oslo.....	56
Bilde 4: Hansejordan, Harald 1982: <i>Historie: samfunnsfag for ungdomstrinnet</i> , Det Norske Samlaget, Oslo. ....	60
Bilde 5: Hellerud, Synnøve Veinan & Sigrid Moen 2006: <i>Matriks: Historie 8</i> , Aschehoug, Oslo. ....	84
Bilde 6: Nomedal, John Harald 2006: <i>Kosmos 8: Samfunnsfag for ungdomstrinnet</i> , Forlaget Fag og Kultur, Oslo. ....	97





# Kapittel 1: Innledning

## 1.1 Tema og problemstilling

Året 1814 blir ofte sett på som startpunktet for det moderne Norge. Helt siden 1380 hadde Danmark og Norge vært i union, og fra 1660 hadde kongen i København enevoldsmakt- det vil si at all politisk myndighet i prinsippet lå i København. Etter å ha vært med på å slå Napoleon ved Leipzig i 1813 sendte Sveriges tronarving, Carl Johan, sin hær mot Danmark. Den danske hæren gjorde retrett, og i Kiel 14. januar 1814 ble dansk kongen Frederik 6. tvunget til å inngå fred. I fredstraktatens fjerde paragraf avstod han Norge til kongen av Sverige. Da var Norge styrt av Christian Frederik, rikets tronfølger og stattholder i Norge. Våren 1814 samlet 112 nordmenn seg på Eidsvoll for å gi Norge en grunnlov og for å velge en ny norsk konge. Grunnloven ble vedtatt 16. mai 1814 av Eidsvollsforsamlingen. Dagen etter ble Christian Frederik valgt til norsk konge. Som svar på dette rykket svenske soldater inn i Norge sommeren 1814. De norske styrkene trakk seg etter hvert tilbake. I Moss 14. august 1814 ble det inngått en våpenhvile og politisk avtale, Mossekonvensjonen. Her godtok Carl Johan at Grunnloven fra Eidsvoll skulle være grunnlag for videre forhandling til fordel for Kieltraktaten. Christian Frederik måtte abdisere, og etter en tid med forhandlinger ble den reviderte Grunnloven ferdig 4. november og Karl 13. ble valgt til norsk konge. I unionen fikk Norge status som ett fritt og selvstendig rike.

Temaet for denne masteroppgaven er bruken av 1814 i norsk historieformidling i skoleverket, og da i lærebøkene. Siden 1814 er en av de mest sentrale hendelsene i norsk historie har året også fått en betydelig plass i norske lærebøker. Fremstillingen av 1814 har derimot variert mye fra lærebok til lærebok og fra de ulike tidsperiodene. Min hovedproblemstilling vil være hvordan hendelsene i 1814 har blitt fremstilt og tatt i bruk i norske lærebøker i den obligatoriske grunnskolen i perioden 1945-2010? I tillegg til denne hovedproblemstillingen vil jeg ha to underproblemstillinger: Finnes årsaksforklaringer til endringene i fremstillingen fra samfunnsutviklingen og endringer i den skolepolitiske konteksten? Har fremstillingen av 1814 i lærebøkene blitt brukt som en del av en nasjonsbyggingsprosess?

I oppgaven vil jeg ha en tematisk tilnærming til lærebøkene for å svare på problemstillingene. *Hendelsesforløpet*, *aktørene* og *Grunnloven* er utvalgte temaer i undersøkelsen av fremstillingen av hendelsene i 1814. Her vil jeg blant annet undersøke hva som får stor

oppmerksomhet, hva som utelates, om det finnes heroisering av enkeltpersoner, hva elevene lærer om Grunnloven, og fremstillingens forhold til den akademiske forskningen på 1814.

Ved å analysere lærebøkene *bildebruk, arbeidsoppgaver og layout* vil jeg vise utviklingen av lærebøkene bruk av 1814. Undersøkelsen tar sikte på å avdekke innholdet i arbeidsoppgavene, de pedagogiske tilnærmingene og hva det forventes at elevene skal kunne om 1814. For å ha et begrepsapparat i møte med arbeidsoppgavene vil jeg se dem i lys av Benjamin Blooms taksonomier. I 1956 utviklet den amerikanske pedagogen Benjamin Bloom et klassifiseringssystem for ulike læringsmål i en læringssituasjon. Systemet, kalt *Blooms taksonomier*, har seks hierarkiske kategorier som viser ulike grader av forståelse av innholdet:

1. Kunnskap: det å gjengi og reprodusere kunnskapen.
2. Forståelse: det å kunne si ting med egne ord, sammenfatte.
3. Anvendelse: det å ta kunne ta kunnskapen i bruk.
4. Analyse: det å se sammenhenger.
5. Vurdering: det å foreta avveininger og bedømme utfra kriterier.
6. Syntese: det å trekke slutninger, reorganisere og utlede abstrakte relasjoner.<sup>1</sup>

I analysen vil jeg plassere lærebøkene arbeidsoppgaver i kategorisystemet for å mene noe om hvilket nivå lærebøkene krever av elevene. Er det for eksempel reproduksjon eller refleksjon?

Lærebøkene er multimodale, det vil si at de kommuniserer ved hjelp av både tekst og bilder. Illustrasjonene er en viktig del av den pedagogiske teksten og utvider analyseperspektivet. Med bilder mener jeg de ikke-tekstlige delene i læreboken- alt fra illustrasjoner til tabeller og faksimiler. Hva bildene forteller kommer an på hvilke spørsmål som stilles til dem.<sup>2</sup> Hvilke bilder er valgt til å illustrere 1814? Hvordan er bildene med på å anskueliggjøre 1814 for elevene? Uttrykker de en nasjonalistisk eller nøktern stemning? Poenget er hvorvidt jeg kan finne en endring i de billedlige rammene som 1814 presenteres i. Det er åpenbare begrensninger ved analysen siden jeg ikke vil foreta en omfattende bildeanalyse, og de spørsmålene jeg stiller er begrenset. Likevel vil jeg forsøke å peke på noen tendenser ved bildebruken. Jeg vil også se på lærebøkene layout. Med layout mener jeg hvordan lærebokens sider er bygd opp med for eksempel bilder, sammendrag, faktaruter, oppgaver,

---

<sup>1</sup> Anderson, Lorin & David R. Krathwohl m.fl. 2001: *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, New York, s. 27-33.

<sup>2</sup> Den franske teoretikeren Roland Barthes deler meninger i bildene i to nivåer, den denotative og den konnotative betydningen. Det denotative gjelder bildets bokstavelige innhold. Det konnotative gjelder bildets kulturelle betydning, og sentralt er bildets historiske og kulturelle kontekst. Sturken, Marita & Lisa Cartwright 2001: *Practices of Looking. An Introduction to Visual Culture*, Oxford University Press, Oxford, s. 19.

komposisjon og typografi. Layout har betydning for hvordan eleven vil lese og oppfatte innholdet i en lærebok. Både faglige, estetiske og pedagogiske hensyn må derfor være med i helhetsvurderingen av lærebøkernes fremstilling.

## 1.2 Avgrensning og disposisjon

Det er grunnleggende å ha innsikt i de forholdene som er særegne for den litteratursjangeren og fremstillingsformen som finnes i lærebøkene. Masteroppgaven berører mange fagområder som historiedidaktikk, lærebokteori, skolehistorie og læreplanteori. Læreboken er ikke bare en kunnskapsbase, men den har også en funksjon som nasjonal oppdragelseslitteratur og som et sentralt hjelpemiddel i skolens danningsoppgave. Den gir en form for felles referanseramme med betydning for samtale, formidling og samhörighet. Dette er lærebokens særpreg, men det gjør det samtidig vanskelig å definere dens sjanger. Lærebokens kompleksitet har drevet frem tverrfaglige angrepsmåter. Pedagogikk, filosofi, lingvistik, historie, sosiologi og psykologi er noen av de tradisjonelle disipliner som fremtrer i fellesskap eller alene i lærebokundersøkelser. At denne masteroppgaven kommer inn i en tradisjon som er preget av en rekke ulike tilnærminger gjør det nødvendig å avgrense innhold og metode.

For å få et helhetlig bilde av etterkrigstidens formidling av 1814 er oppgaven begrenset til tidsperioden 1945-2010. Masteroppgavens rammebetingelser gjør det imidlertid nødvendig å avgrense oppgaven ytterligere i tid siden et kildegrunnlag med lærebøker i en periode på 65 år er enormt. Det er da hensiktsmessig å velge ut noen perioder for å se perspektivene i endring. Oppgaven vil ta for seg lærebøker for grunnskolen fra periodene 1945-1955, 1975-1985 og 2005-2010. Inndelingen i disse periodene begrunnes ut ifra de skolepolitiske endringene. *Normalplanen av 1939* (N-39) var grunnlaget for lærebøkene etter krigen, og det forelå flere nye utgivelser rett etter andre verdenskrigs slutt. I løpet av 1960-tallet kom overgangen fra 7-årig folkeskole til 9-årig grunnskole. Skillet ble innledet med den nye folkeskoleloven av 1959, og den henviste til *Læreplanen for forsøk med 9-årig skole* (1960). Dette førte til endringer i lærebøkene, men forfattere og forlag var noe tilbakeholdne i påvente av mer varige læreplaner for en niårig skole.<sup>3</sup> Dette kom på 1970-tallet med *Mønsterplanen av 1974* (M-74). Av denne grunn velger jeg ikke å se på lærebøkene på 1960-tallet, men heller på 1970- og 80-tallet. I den siste perioden foreligger *Kunnskapsløftet 2006* (K-06), og i skrivende stund er denne fortsatt gjeldende i skolen. For å se på fremstillingen av 1814 frem til våre dager ønsker jeg å ta for meg lærebøkene som ble laget til K-06.

---

<sup>3</sup> Lorentzen, Svein 2005: *Ja, vi elsker-: Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*, Abstrakt forlag, Oslo.

Dernest må oppgaven presiseres i forhold til hvilke skoletrinn som er av interesse.

Grunnskolen vil være et naturlig sted å begynne da den er obligatorisk. Det er spesielt lærebøkene fra de siste årstrinnene i grunnskolen som er relevante siden det er da elevene lærer om historie på 1800-tallet. En annen viktig avgrensning i forhold til temaet er hvor stor plass bakgrunnen for- og etterspillet av 1814 skal ha i analysen. Oppgaven vil i all hovedsak konsentrere seg om selve fremstillingen av den europeiske og/-eller den innenrikspolitiske bakgrunnen, hendelsene på Eidsvoll 1814, Grunnloven og grunnlovsarbeidet, aktørene som var involvert og resultatet av hendelsene i 1814. Den videre historien om unionsinngåelsen med Sverige vil ikke være en del av oppgaven.

Læreboken er kun en av mange læremidler læreren forholder seg til når han eller hun legger opp undervisningen. Eksempler på dette kan være lærerveiledninger, arbeidsbøker, ekstramateriell, nettsider knyttet til læreverkene, undervisningsopplegg og offisielle vurderinger. Å analysere alle læremidlene ville sprengt denne oppgavens rammer. Jeg vil derfor bruke et snevert lærebokbegrep og konsentrere meg om den pedagogiske teksten i selve lærebøkene. Der arbeidsoppgavene er flyttet til arbeidshefter har jeg imidlertid sett det nødvendig å behandle disse for å få oversikt over elevenes arbeid med 1814. Jeg har ikke undersøkt hvordan 1814 har blitt brukt i de ulike klasserommene i skolen.

For elevene er læreboken en stor autoritet fordi den er en av de fremste kunnskapsbasene i undervisningen. En lærebokforfatter søker å presentere saklige fakta i en større fortelling. Lærebokanalyser er nødt til å ha litterære betraktninger ettersom språket er bærer av mening i læreboken, og språket har faglig og pedagogisk forankring.<sup>4</sup> Siden innhold og språk ikke kan skilles, må analysen være i stand til å fange det meningsbærende ved en nærlesning av teksten. I en presentasjon fremhever forfatteren noe som viktig og noe som mindre viktig gjennom den språklige føringen. Hva lærebokforfatterne har vektlagt og hva de har utelatt, er derfor en del av lærebokanalysen. I analysen vil jeg også vise til ord og uttrykk med omsyn til eventuelle verdi- og ideologiladning og politiske oppfatninger.

Oppgavens analyse vil være tredelt med utgangspunkt i de tre tidsperiodene jeg har valgt ut. I hvert analysekapittel vil det først foreligge en redegjørelse for den utdanningspolitiske

---

<sup>4</sup> Skrunes, Njål 2010: *Lærebokforskning: En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*, Abstrakt forlag, Oslo, s.73.

konteksten. Deretter vil jeg analysere lærebøkene utfra de ovennevnte temaene før jeg oppsummerer. Avsluttende drøftinger vil foreligge i konklusjonen.

### 1.3 Et betydelig forskningsfelt i Norge: 1814-forskningen

Begivenhetene på Eidsvoll i 1814 har blitt heftig diskutert blant historikere, og det er spesielt to hovedsyn som har gjort seg gjeldende i historieforskningen.<sup>5</sup> Den forskningstradisjonen som kan kalles *patriotisk* eller *venstrenasjonal* ser på løsrivelsen fra Danmark og etableringen av en selvstendig norsk stat i 1814 som en langsiktig historisk utvikling. Denne utviklingen ble sett på som en nasjonal oppvåkning i det norske folk som pekte frem mot frihet og selvstendighet. Her vises til norsk misnøye i unionen med Danmark, et selvstendighetsønske i det norske folk og en norsk nasjonalisme. Den patriotiske tolkningen understreket spesielt de innenrikspolitiske årsakene til 1814. Et slikt syn er fremsatt av blant annet historikere som Ernst Sars, Halvdan Koht, Arne Bergsgård og Kåre Lunden.<sup>6</sup> Ernst Sars var plassert godt på den nasjonalistiske venstresiden. Han var tydelig i sitt syn på at hendelsene i 1814 var en langsiktig historisk utvikling, hvor drivkraften var en nasjonalreising.<sup>7</sup> Han tok sterk avstand fra at Christian Frederik var opphavsmannen til selvstendighetsreisningen i Norge i 1814, og mente at den danske kronprinsen kun var et redskap for den norske reising.<sup>8</sup>

Det andre hovedsynet kan kalles *antipatriotisk* eller *realhistorisk*. Historikerne i denne tradisjonen har hatt særlig fokus på de ytre forutsetningene til 1814. De har spesielt sett på tilfældighetenes, stormaktspolitikken og enkeltpersoners betydning for hendelsene i 1814. Historikerne har trukket frem Christian Frederik og Carl Johan i 1814 som sentrale aktører i den historiske utviklingen. I ulike grader har historikere som Yngvar Nielsen, Sverre Steen og Jens Arup Seip fremsatt et slikt syn på 1814.<sup>9</sup> Kontrasten til den patriotiske tolkningen kommer klart frem i Jens Arup Seips bok *Utsikt over Norges historie* fra 1974 hvor han hevder at “Kildene peker klart i den retning at dannelsen av en selvstendig norsk stat var Christian Frederiks verk” og “Den nasjonale bevegelse var ikke en forutsetning for 1814, men

---

<sup>5</sup> En todeling av tolkningene av 1814 finnes blant annet i Ståle Dyrvik (2005). Odd Arvid Storsveen (2001) forholder seg også til to hovedsyn, men plasserer enkelte historikere (spesielt Knut Mykland) i en mellomposisjon som forener poenger fra både den antipatriotiske og den patriotiske tolkningen.

<sup>6</sup> Dyrvik, Ståle 2005: *Året 1814*, Samlaget, Oslo, s. 8-9; Lunden, Kåre 1992: *Norsk grålysning*, Det Norske Samlaget, Oslo.

<sup>7</sup> Dyrvik 2005: 8.

<sup>8</sup> Dahl, Ottar 1992: *Norsk historieforskning i det 19. og 20. århundre*, Universitetsforlaget, Oslo, s. 288.

<sup>9</sup> Storsveen, Odd Arvid 2001: *Litteraturen om 1814- en historiografi* (Nasjonalbibliotekets hjemmesider), <http://www.nb.no/baser/1814/histori.html> (Oppsøkt 23.11. 2010).

et produkt av det som da skjedde”.<sup>10</sup> Dette er et helt annet syn enn det man finner hos Sars, Koht og Bergsgård. For dem var det den indre nasjonale utviklingen i Norge den viktigste forutsetningen til 1814.

På 1970-tallet ble det utgitt arbeider som forente de patriotiske og antipatriotiske tolkningene. Knut Mykland skrev *Kampen om Norge 1784-1814* (1978) hvor han understreket personlige faktorer og tilfældighetenes spill, samtidig som han gav større plass til de indre nasjonale og ideologiske forutsetningene. En slik mellomposisjon kom, i følge Storsveen, enda klarere frem i Myklands bok *Norge i dansketiden* (1987) som han skrev sammen med Sverre Bagge. For Mykland var verken den patriotiske eller den antipatriotiske tolkningen tilstrekkelig. Han mente det var en vekselvirkning mellom den indre nasjonale utviklingen og enkeltpersoners interesser og stormaktspolitikk.<sup>11</sup>

En slik tredeling av tolkningene er en forenkling av de ulike arbeidene om 1814. Å plassere de historiske verkene om 1814 i slike kategorier er problematisk fordi nyansene kan forsvinne, og fordi spekteret av tolkninger er stort. Likevel er en slik inndeling fruktbar i forhold til denne oppgaven ettersom det kan skape oversikt og gjøre det enklere å plassere lærebøkene i forhold til arbeidene i academia. I oppgaven vil jeg forsøke å plassere de ulike lærebøkene inn i de ulike tolkningstradisjonene for å vise endringer i fremstillingen av 1814.

## 1.4 Lærebok og læreplan

Å bruke en lærebok som kilde er ikke uproblematisk. Lærebøkene er komprimerte fremstillinger av ulike historiske forhold over et langt tidsrom. Sentralt i den norske kildegranskingen er bruken av kilder som levning og beretning.<sup>12</sup> I dette arbeidet vil jeg bruke lærebøkene både som levning og beretning. Som levning vil de anvendes som kilde til å finne de tenkemåtene som fantes i den tiden de ble laget. Som beretning søker jeg å finne hva forfatteren meddeler om 1814. Hva og hvordan beskriver forfatteren hendelsene i 1814?

Den norske forskeren Egil Børre Johnsen redegjør for det særegne ved læreboken i *Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk* (1999). Han refererer til en forskrift fra 1984 når han definerer hva en lærebok er: ”Med lærebøker menes her alle trykte læremidler som

---

<sup>10</sup> Seip, Jens Arup 1974: *Utsikt over Norges historie*, Gyldendal, Oslo, s. 28, 51.

<sup>11</sup> Storsveen 2001: <http://www.nb.no/baser/1814/histori.html> (Oppsøkt 23.11. 2010).

<sup>12</sup> Kjeldstadli, Knut 1999: *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*, 2.utg., Universitetsforlaget, Oslo, s. 169-181.

dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke”.<sup>13</sup> Læreboken skal svare til krav fra læreplaner, fag, elevmotivasjon og lærererfaringer. Språket og innholdet skal være tilpasset elevenes nivå, og stoffutvalget skal være i tråd med læreplanen. Flere kontekstuelle forhold påvirker også innholdet og formen til en lærebok. Eksempler på dette er samfunnsutviklingen i Norge, de pedagogiske og didaktiske ideene i tiden og utviklingen av vitenskapsfagene. Samtidig spiller forlagene og forfatterne inn, den teknologiske utviklingen, de institusjonelle rammene, og målgruppene. Alt dette gjør at læreboken blir et komprimert og komplisert produkt.

I historievitenskapen har det vært diskusjon rundt fortellingen som forklaring, hvor særlig modellene til Hayden White har blitt heftig diskutert. White ser historieskrivning som et litterært produkt, og hevder at narrative strukturer styrer historieskrivningen.<sup>14</sup> Uten å gå for langt inn i debattene har White møtt kraftig kritikk, men hans arbeider har gitt et viktig fokus rundt fortellingen som fremstillingsmåte i historievitenskapen. I mitt arbeid vil ikke sjangermodellen til White bli benyttet, særlig siden lærebokteksten og innholdet skal svare til de mange krav som nevnt i forrige avsnitt, og dette gjør det problematisk å benytte Whites modeller i analysen. Likevel er det viktig at jeg i møtet med lærebokteksten er klar over de litterære virkemidlene som forfatterne kan benytte seg av.

Læreboken har en sterk posisjon i den norske skolen, og den er det dominerende læremiddelet i de fleste fag og klasserom. Fra 1889 og helt frem til 2001 måtte lærebøkene godkjennes av regjeringen og departementet. Førstelektor ved Høgskolen i Vestfold, Berit Bratholm, mener at de mange tiårene som denne ordningen varte “vitner om at det politiske miljø og fagmiljøene har lagt stor vekt på lærebokas rolle i formidlingen av skolens innhold”.<sup>15</sup> Ordningen skulle sikre at lærebøkene i størst mulig grad var i overenstemmelse med gjeldende læreplan. I debatten om å oppheve godkjenningsordningen ble det argumentert med at ordningen var et unødvendig kontrollorgan fordi det var skolens og lærerens ansvar å legge opp undervisningen uavhengig av lærebøker. Utviklingstendensen hadde gått i retning av at

---

<sup>13</sup> Johnsen, Egil Børre 1990: *Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk*, Tano Aschehoug, Oslo, s. 9, 10.

<sup>14</sup> Hayden White presenterer en modell for narrativ analyse av historiske tekster i *Metahistory* (1973).

<sup>15</sup> Bratholm, Berit 2001: “Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang” i *Fokus på pedagogiske tekster: Artikler fra prosjektet “Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler”* Red. Staffan Selander og Dagrun Skjelbred, Høgskolen i Vestfold, Tønsberg, s. 10-23.

lærebøkene i større grad ble veiledende og hjelpende, og mindre styrende i sitt forhold til lærerrollen og elevens læringsarbeid.<sup>16</sup>

Magne Angvik mener at læreboken er *produkt* og *produsent* av innstillinger i et samfunn. Lærebøkene preges av konteksten den blir laget i, samtidig som den er med på å påvirke en ny generasjon med elever.<sup>17</sup> Oppgaven vil både se på læreboken som et produkt ved å vurdere hvilke kontekstuelle forhold som preger boken, og som produsent ved å undersøke hvilke meninger den fremmer for elevene. Egil Børre Johnsen legger til at læreboken har både et faglig, pedagogisk og ideologisk innhold. Spørsmålet om lærebokens faglig innhold mener Johnsen dreier seg om hvordan skolefaget forholder seg til vitenskapsfaget. Det pedagogiske spørsmålet dreier seg om hvordan boken er tilpasset dem den er laget for. Det ideologiske innholdet kommer i forlengelse av spørsmålet om fagsyn, og gjelder spørsmålet om objektivitetsidealet brytes mot et verdisyn, det vil si verdisyn i forhold til politiske, religiøse eller nasjonale verdier.<sup>18</sup> Nasjonale og politiske verdiers gjennomslagskraft i fremstillingen av 1814 vil derfor bli en del av denne oppgavens fokus.

Å foreta et representativt utvalg av lærebøkene er viktig fordi det er mange konkurrerende forlag i lærebokmarkedet. Særlig i nyere tid har det kommet mange lærebokutgivelser ettersom konkurransen om å vinne markedsandelene har økt. For å få et bredt nok utvalg for en komparativ analyse har jeg valgt ut tre lærebøker fra hver periode. Utgangspunktet for utvalget er at de må være beregnet på de læreplanene som analysen har basert seg på, altså N-39, M-74 og K-06. Jeg har henvendt meg til både kjente og mindre kjente forlag for å oppnå et bredt utvalg av det store lærebokutvalget. Samtidig er lærebøkene også utvalgt på bakgrunn av andre arbeider med lærebøker.<sup>19</sup> I starten av arbeidet med masteroppgaven vurderte jeg å analysere de mest solgte lærebøkene, men salgstall har ikke vært mulig å oppdrive. Jeg har vært i kontakt med flere forlag, men de har ikke salgsregistre for de eldre lærebøkene fordi salgstallene fra slike lærebøker ikke hadde overlevd skiftet fra bokføring til elektronisk lagring av salgstall.<sup>20</sup> Opplagstall og antall utgaver kan også indikere hvilke lærebøker som har vært populære og som har hatt lang levetid. Et problem med slike kriterier er at lærebøkene fra 1970-tallet oftere ble skiftet ut på grunn av hyppig bytte av læreplaner. Mange

---

<sup>16</sup> Johnsen, Egil Børre 1989: *Den skjulte litteraturen: en bok om lærebøker*, Universitetsforlaget, Oslo, s. 53.

<sup>17</sup> Angvik, Magne 1982: "Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning" i *Norsk pedagogisk tidsskrift*, No. 66, Norsk lektorlag Norsk lærerlag, s. 367-379.

<sup>18</sup> Johnsen 1990: 10.

<sup>19</sup> Spesielt Svein Lorentzens *Ja, vi elsker...* (2005).

<sup>20</sup> Jeg har vært i kontakt med forlagene Gyldendal, Cappelen Damm og Aschehoug.



lærebøker, til og med de populære, ble ikke utgitt i mange opplag slik de gjorde på 1940- og 1950-tallet. Disse utvalgskriteriene forlot jeg derfor tidlig i arbeidet.

Læreplanene i tidsrommet 1945-2010 vil også utgjøre en del av kildematerialet. Læreplanene N-39, M-74 og K-06 har vært sentrale i analysen. Forholdet mellom statsmakt, læreplan og lærebok er komplekst og må klargjøres. Siden nasjonale læreplaner er skolepolitiske styringsdokumenter fra regjeringen, finnes det en sammenheng mellom regjeringsmakt og læreplanens innhold.<sup>21</sup> Læreplanen skaper sammenheng mellom målsettinger, metodikk og lærestoff. I teorien styrer formålsparagrafene i læreplanen de enkelte fags undervisningsplaner. Undervisningsplanene styrer igjen innholdet i lærebøkene fordi det er læreplanen som er utgangspunktet til forlagene og forfatterne. Læreboken blir på mange måter en videreføring av funksjonene i læreplanen siden forfatterne skal velge ut, strukturere og presentere fagstoffet i samsvar med de retningslinjer som læreplanen gir. På en annen side er en lærebok ingen eksakt kopi av læreplanen. Ofte blir det forfatterens oppgave å velge lærestoff som er mest adekvat i forhold til retningslinjene.<sup>22</sup>

Skolehistoriske arbeider har ofte vært knyttet til skolen som institusjon, og læreplanhistorie er derfor et relativt nytt fagområde. Læreplaner blir ofte tatt for gitt i skolehistoriske undersøkelser, og kan derfor bli oversett som verdifull kilde til forståelse av skoleutvikling og endringer i undervisningen. I dette arbeidet vil derimot læreplanen sammen med lærebøkene være hovedkilder i arbeidet med å finne hvordan 1814 er fremstilt og tatt i bruk i skolen.<sup>23</sup>

## 1.5 Undervisningsteorier

Historieundervisningen har til forskjellige tider vektlagt historiefagets målsettinger om kunnskaper, holdninger og ferdigheter ulikt. Den danske professoren Sven S. Jensen tar utgangspunkt i Wolfgang Klafki's inndeling av dannelsen når han redegjør for undervisningsteorier.<sup>24</sup> Først deler Klafki pedagogiske teorier inn i to: De *materiale* teoriene med vekt på innholdet, og de *formale* teoriene med utgangspunkt i eleven og subjektet. En dialektisk tenking av disse opprinnelige teoritypene kaller Klafki *kategorial* teori. De

---

<sup>21</sup> Engh, Knut Roar 2009: "Kunnskapssyn i utvikling. Et historisk perspektiv på forståelsen av kunnskap i lærebøkene for samfunnsfag i grunnskolen i lys av de to nasjonale læreplanreformene Mønsterplanen av 1974 og Mønsterplanene av 1987," i Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red) *Norsk lærebokhistorie II- en kultur og dannelseshistorie*, Novus forlag, Oslo, s. 25-26.

<sup>22</sup> Bjørndal, Bjarne 1967: *Om lærebøker*, Universitetsforlaget, Oslo, s. 26-28.

<sup>23</sup> Gundem, Bjørg Brandtzæg 2008: *Perspektiv på læreplanen*, Fagbokforlaget, Bergen, s. 95-96.

<sup>24</sup> Jensen, Sven Sjødring 1978: *Historieundervisningsteori*, Christian Ejlers' forlag, København, s.10-11.

materiale teoriene kan igjen deles inn i to. *Klassiske* og *objektivistiske*: Klassiske hvor undervisningens siktemål er elevenes tilegnelse av kunnskaper om samfunnets tenkemåter og verdier som er blitt overlevert fra tidligere generasjoner, og den objektivistiske, som har en opphevet tro på fakta, og hvor objektivkunnskap er ideal. De formale teoriene kan også deles i to, en *funksjonell* teori med vekt på å utvikle de åndelige og kroppslige krefter hos elevene, og den *metodiske* teorien med vekt på bestemte arbeidsmetoder og kritisk tenking. Knut Kjeldstadli og Svein Lorentzen har inndelt historiefaget i Norge utfra teoriene.<sup>25</sup>

På 1800-tallet var fokuset spesielt rettet mot holdningsaspektet. Dette har blitt kalt den *klassiske undervisningsteoriens* tidsalder, og siktemålet med undervisningen var å utvikle riktige holdninger hos elevene. Undervisningen formidlet moralske poenger. Elevene var passive i formidlingen mens læreren underviste aktivt. I mellomkrigstiden forelå det imidlertid en reaksjon på et historiefag forankret i en slik holdningsskapende og belærende formidling. I den *objektivistiske undervisningsteorien* som fikk fotfeste i mellomkrigstiden, var det viktigere å formidle kunnskapene enn de riktige holdningene. Elevene skulle pugge data og enkeltopplysninger om fortiden og kulturarvens innhold. Jensen hevder at ettersom innholdet ble ansett som verdifritt, bestod undervisningsprosessen i en saklig formidling hvor samfunnets kultur ble levert over til den oppvoksende generasjon.<sup>26</sup>

Fra 1970-tallet er tendensen en ny undervisningsteori. I den *formal metodiske undervisningsteorien* ble fokuset satt på de ferdighetene som elevene skulle utvikle. Metodene og elevenes utvikling var viktigere enn de faglige kunnskapene. Historiefaget ble sett på som et middel til å utvikle egenskaper og ferdigheter hos elevene. Kildegransking ble sentralt i historieundervisningen, sammen med utvikling av kritisk sans hos elevene. I historiefaget i det 21. århundre hevder Svein Lorentzen at undervisningen i skolen går mot en *kategorial undervisningsteori*. Han mener at undervisningen omfavner både materiale og formale teorier, og at årsaken er fokuset på historiebevissthet i skolen. Historiebevissthet innebærer at undervisningen fokuserer på et samspill mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver, og at historieforståelse er menneskeskapt. Det kategoriale perspektivet innebærer at elevene skal tilegne seg redskaper for å utvikle egen historieforståelse.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> Kjeldstadli 1999: 273-287; Lorentzen, Svein 2009: "Building a Nation: Stages in the construction of national identity in Norwegian history textbooks" i Selander, Staffan & Bente Aamotsbakken (red.) 2009: *Nordic identities in transition – as reflected in pedagogic texts and cultural contexts*, Novus Press, Oslo, s. 261- 281.

<sup>26</sup> Jensen 1978: 11.

<sup>27</sup> Lorentzen 2009: 263- 264, 279.

Å plassere læreplanene og lærebøkene blant disse teoriene vil ikke være et hovedpoeng for meg. Å plassere læreplanene og lærebøkene blant disse lar seg vanskelig gjøre på en entydig måte, og jeg vil derfor kun se på undervisningsteoretiske tendenser. For eksempel har N-39 et stort fokus på eleven, metodene og til dels ferdigheter, og den har derfor formale trekk ved seg selv om det er perioden fra 1970-tallet som er karakterisert av vekten på en formal teori. Likevel kommer teoriene til uttrykk i læreplanene og lærebøkene, og analysen vil kunne vise noe av dette.

## 1.6 Metode: Lærebokanalyse

Lærebøkens enestående posisjon i skolefagenes historie gjør dem til interessante forskningsobjekter. Wolfgang Marienfeld gav i 1976 en oversikt over forskningsmetoder i lærebokforskningen.<sup>28</sup> Marienfeld opererte med tre ulike metodiske tilnærminger. Den første kaller Marienfeld *deskriptivanalytisk metode*. Denne er den tradisjonelle og mest benyttede metoden i lærebokforskningen. I arbeidet med kildene fortolker forskeren tekstens innhold og skaper mening av denne. Metoden lar forskeren gå i dybden på detaljene, og nærlesningen gjør at nyansene kommer til syne. Kritikken mot metoden er at den har stor grad av subjektivitet. Forfatteren kan velge å fremheve det som støtter hans eller hennes syn, og resultatene er derfor vanskelig å etterprøve.

Den andre metoden kaller Marienfeld *kvantitativ innholdsanalyse*. Metoden er empirisk og innebærer at forskeren ser på emnets plass i læreboken ved å telle antall sider og linjer. Det er her vanlig å skille mellom en *romanalyse* hvor omfanget av fremstillingen blir målt, og en *frekvensanalyse* hvor forskeren for eksempel teller antall ganger spesielle navn er brukt i fremstillingen. Fordelene med denne metoden er at resultatet er lett etterprøvbare og mindre avhengig av skjønn. Resultatene blir mer eksakte og gir inntrykk av objektivitet. Svakheter ved en slik tilnærming er at den er reduksjonistisk. Spørsmålene forskeren stiller til læreboken, kan ofte ikke reduseres til et spørsmål om omfang og hyppighet. Det er kun kvantifiserbare spørsmål som kan stilles til lærebøkene.

Den tredje metoden er *kvalitativ innholdsanalyse* og plasseres av Marienfeld mellom de to andre. Her utformer forskeren detaljutførte kategorisystemer som tar for seg innhold, fremstilling og kilder. Tilnærmingen er krevende, og utfordringen er at forskeren fort blir

---

<sup>28</sup> Magne Angvik gjengir disse forskningsmetodene i en artikkel i *Norsk pedagogisk tidsskrift*. No. 66 (1982).

avhengig av maskinell behandling av data. Også her finnes det et subjektivt element siden det er forskeren som bestemmer hvilke kategorier som er utgangspunktet for analysen.

Marienfeld mente lærebokforskningen måtte balansere bruken av de tre metodene, men at forskerne samtidig måtte være klar over begrensningene.<sup>29</sup> Min oppgave vil ta sikte på en deskriptivanalytisk metode i undersøkelsen av lærebøkene. For å møte denne metodens subjektivitetskritikk vil jeg hyppig sitere fra lærebøkene. På den måten kan resultatene lettere etterprøves. Likevel er det fortsatt et subjektivt element ved oppgaven siden det er jeg som velger sitatene. Det er derfor viktig å påpeke at innslaget av subjektivitet fortsatt er tilstede. Jeg benytter likevel denne tilnærmingen fordi den er mest hensiktsmessig for oppgavens problemstilling. Det er også av interesse å se hvilken plass 1814 og nasjonshistorien har fått i lærebøkene. Jeg vil derfor trekke inn kvantifiserbare tilnærminger, som for eksempel hvor stor plass 1814 har fått i de ulike lærebøkene.

I tillegg vil analysen være komparativ, og det som Magne Angvik kaller *gruppeanalyse* vil stå sentralt. I en gruppeanalyse blir lærebøkene undersøkt i et *horisontalt* og/eller *vertikalt perspektiv*.<sup>30</sup> I den horisontale analysen vil jeg gjøre en sammenligning mellom lærebøker fra det samme tidsrom om 1814, mens jeg i den vertikale analysen vil sammenligne utviklingen i synet på 1814 over tid. Ved en komparativ analyse kan analysen vise endringer og tendenser i stoffvalg og fremstillingen.

## 1.7 Definisjoner: Nasjon, nasjonalisme og nasjonsbygging

Nasjon, nasjonalisme og nasjonsbygging er viktige begreper i undersøkelsen siden 1814 er et av de viktigste nasjonale merkeårene i Norge, og fordi jeg vil undersøke hvorvidt fremstillingene har bidratt til nasjonsbygging. En nærmere definisjon av disse begrepene er derfor nødvendig. Historikeren Øystein Sørensen opererer med tre ulike definisjonskriterier i bestemmelsen av begrepet nasjon.<sup>31</sup> Han peker på objektive kriterier som for eksempel språk, historie tradisjoner kultur, territorium og kanskje religion. Dette er en type etnisk nasjonsoppfatning og kan knyttes til den tyske romantikken. Deretter fremhever Sørensen subjektivitetskriterier ved å hevde at en nasjon forutsetter en nasjonal bevissthet. Det handler om å oppleve seg som en nasjon, å føle en nasjonal tilhørighet. Et siste definisjonskriterie er

---

<sup>29</sup> Skrunes 2010: 106.

<sup>30</sup> Angvik 1982: 367-379.

<sup>31</sup> Sørensen, Øystein 1998: *Jakten på det norske: Perspektiver på utviklingen av en norsk nasjonal identitet på 1800-tallet*, Gyldendal, Oslo, s. 12-14.

at en nasjon oppstår gjennom en historisk utvikling og prosess. I en historisk prosess formes og skapes nasjonene ved bevisste politiske og ideologiske grep. Et eksempel på et slikt grep kan være en stat, som for eksempel Norge. Sørensen kombinerer de ulike kriteriene og understreker at det er mulig å operere med flere kriterier, ulikt og ujevnt fordelt i de enkelte nasjoner. Sørensen slutter at “Nasjonene, med deres objektive kriterier og deres subjektive bevisstheter, blir utviklet i en historisk prosess”.<sup>32</sup>

Nasjonalisme er, i følge statsviter Øyvind Østerud, en doktrine om uavhengighet og selvhevdelse for et kollektiv.<sup>33</sup> På 1800-tallet var nasjonalisme forstått som kjærligheten til egen nasjon og folkets ønske om å bevare sin kulturelle egenart. Man forestilte seg at ethvert folk hadde sine eiendommelige erfaringer, atferds- og forestillingsmønster som var nedfelt i nasjonens litteratur.<sup>34</sup> I senere tider og i nyere litteratur har ofte nasjonalisme hatt negative konnotasjoner, og knyttes til sjåvinisme, overdreven nasjonal selvbevissthet og nasjonal selvforherligelse.<sup>35</sup> Østerud mener at nasjonalisme i norsk språkbruk omtales både som noe positivt og negativt, og at begrepet derfor fortsatt er et høyaktuelt politisk redskap.<sup>36</sup>

Nasjonsbygging dreier seg om de virkemidlene som direkte eller indirekte bidrar i utviklingen av et nasjonalt fellesskap. Dette kan være institusjoner, symboler, kommunikasjon, utdanning og kulturtrekk.<sup>37</sup> Nasjonsbygging er en prosess som søker å skape en felles identitet i folket. Øystein Sørensen har klarlagt 14 slike nasjonsbyggingsprosjekter som ulike eliter i Norge fremmet i perioden 1770-1945. Han kaller nasjonsbyggingsprosessen en konstruksjon av nasjonal identitet, og peker på at de grunnleggende elementene i konstruksjonen er utvalg og bearbeiding, men også fabrikasjoner eller oppfinnelser av nasjonale tradisjoner.<sup>38</sup>

## 1.8 Tidligere lærebokforskning

Svein Lorentzen har fremholdt at lærebøkene i grunnskolen i vesentlig grad har vært aktører i den norske nasjonsbyggingsprosessen. Lorentzen har analysert nasjonsbyggingen i lærebøker i fagene samfunnsfag og historie fra 1814 frem til i dag, og han deler perioden inn i fire epoker. Perioden 1814-1860 kaller han for *the humble nation* (den ydmyke nasjon), 1860-

---

<sup>32</sup> Sørensen 1998: 14.

<sup>33</sup> Østerud, Øyvind 1994: *Hva er nasjonalisme?*, Universitetsforlaget, Oslo, s. 15.

<sup>34</sup> Telhaug, Alfred & Odd A. Mediås 2003: *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*, Abstrakt forlag, Oslo, s. 12.

<sup>35</sup> Telhaug & Mediås 2003: 12.

<sup>36</sup> Østerud 1994: 10-11.

<sup>37</sup> Østerud 1994: 24.

<sup>38</sup> Sørensen 1998: 17.

1940 for *the developing nation*, (den utviklende nasjon), 1940-1970 for *the confident nation*, (den selvsikre nasjon), og perioden fra 1970-tallet og frem til i dag *the transparent nation* (den gjennomsiktige nasjon).<sup>39</sup> Interessant for denne oppgaven er skillet Lorentzen foretar i 1970. Han hevder at det ikke er urimelig å kalle 1960-tallet for et slutt punkt for den pedagogiske nasjonsbyggingsprosessen som hadde pågått siden 1814.<sup>40</sup> Han på at det fra 1970-tallet forelå en nasjonal dekonstruksjon hvor globale og multietniske elementer erstattet den tradisjonelle nasjonsbyggingen i lærebøkene. Hva betyr dette for fremstillingen av 1814? Lorentzen har blant annet undersøkt lærebøkernes fremstilling av 1814 i et nasjonsbyggendeperspektiv i boken *Ja, vi elsker-: Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000* (2005). Men siden han analyserer fremstillingen av hele Norges historie er temaet 1814 i begrenset grad drøftet. Hvorvidt min analyse stemmer overens med hans inndeling, blir et interessant perspektiv i oppgaven.

I Norge har interessen for lærebokforskning økt de senere årene. I 1999 startet prosjektet “Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler” ved Høgskolen i Vestfold. De etablerte *Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser*, og på deres hjemmesider finnes en forskningsdatabase med oversikt over forskningsarbeid tilknyttet lærebøker.<sup>41</sup> Bente Aamotsbakken og Dagrun Skjeldbred har vært sentrale skikkelser i lærebokforskningen, og de har vært med på å redigere bøkene *Norsk lærebokhistorie I og II* (2008 og 2009).<sup>42</sup>

Magne Angvik har skrevet en oversikt over lærebokforskning i Vest-Europa, og trekker opp metodologiske og analytiske problemer med lærebokanalyse i artikkelen ”Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning”.<sup>43</sup> Det nyeste tilskuddet til lærebokforskningen er Njål Skrunes sin bok *Lærebokforskning* (2010).<sup>44</sup> Skrunes er professor i religionspedagogikk ved Norsk Lærerakademi. Selv om han i boken har særlig fokus på kristendoms- og religionsfaget er den interessant fordi han gir en oversikt over forskningsfeltet og analytiske og metodiske tilnærminger ved bruken av lærebøker i forskningen. Egil Børre Johnsen har

---

<sup>39</sup> Lorentzen 2009: 261-281.

<sup>40</sup> Lorentzen 2005: 227.

<sup>41</sup> Forskningsdatabasen ligger på hjemmesidene til Høgskolen i Vestfold ([www.hive.no](http://www.hive.no)): <http://www-lu.hive.no/tekstar/>; <http://www-lu.hive.no/tekstar/basene.html>

<sup>42</sup> Skjeldbred, Dagrun & Bente Aamotsbakken 2008: *Norsk lærebokhistorie I – en kultur- og dannelseshistorie*, Novus Forlag, Oslo; Skjeldbred & Aamotsbakken 2009: *Norsk lærebokhistorie II – en kultur og dannelseshistorie*, Novus Forlag, Oslo.

<sup>43</sup> Angvik 1982: 367-379.

<sup>44</sup> Skrunes 2010: 1-113.

skrevet flere ledende verk om lærebokforskning. I boken *Textbooks in the Kaleidoscope - A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts* (1993) gir han oversikt over internasjonal og skandinavisk lærebokforskning. Han deler forskningsfeltet i fire områder: 1) historiske undersøkelser med vekt på eldre lærebøker, 2) den ideologiske forskningstradisjonen hvor det politiske i lærebøkene står i sentrum, 3) anvendelse av lærebøker, 4) utvikling av nye lærebøker.<sup>45</sup>

Flere historiske studier har tatt utgangspunkt i skolens lærebøker. Dag Thorkildsen behandler temaet lærebøker og nasjonsbygging knyttet til kristen tro og moral på 1800-tallet i studiet *Nasjonal identitet og moral*.<sup>46</sup> Et annet arbeid hvor lærebøkene står sentralt er Svein Frigaards hovedoppgave om historiefaget i folkeskolen i perioden 1889-1960.<sup>47</sup> I løpet av det siste året har det blitt levert flere hovedfags- og masteroppgaver som helt eller delvis har drøftet fremstillingen av 1814 i lærebøker. Anne H. H. Mork sammenligner i sin hovedfagsoppgave “Unionen i historieundervisningen” (2005) synet på den svensk-norske unionen i svenske og norske lærebøker i perioden 1860-1920.<sup>48</sup> Hun konkluderer med at unionsforholdet fikk større plass i norske lærebøker enn i svenske. I masteroppgaven “Fra enstemthet til flerstemthet” (2010) analyserer Eyvind J. V. Odland lærebøker i perioden 1974-1987 for å se på endringer i det nasjonale selvbildet i ungdomsskolens lærebøker.<sup>49</sup> I masteroppgaven til Kristoffer H. Endresen fra 2010, “Kampen om 1814”, drøfter han hvilke fremstillinger av historien om 1814 som fremkommer ved de norske grunnlovsjubileene i 1914, 1964 og 1989.<sup>50</sup> Lærebøkene fremstilling under disse grunnlovsjubileene er også en del av hans oppgave. Dan R. K. Enersen leverte sin masteroppgave våren 2010.<sup>51</sup> Han drøfter hvordan 1814 har blitt fremstilt i norske, svenske og danske lærebøker i grunnskolen fra 1860 til 2000. Han har et langsiktig, skandinavisk og komparativt perspektiv på lærebøkene.

---

<sup>45</sup> Johnsen, Egil Børre 1993: *Textbooks in Kaleidoscope – A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*, Scandinavian University Press, Oslo.

<sup>46</sup> Thorkildsen, Dag 1995: *Nasjonalitet, identitet og moral*, KULTs skriftserie nr. 33. Norges forskningsråd, Oslo.

<sup>47</sup> Frigaard, Svein 1995: Historiefaget i folkeskolen 1889-1960. En studie av en del trekk i fagets utvikling basert på undervisningsplaner og lærebøker, Hovedfagsoppgave i historie, Høgskolen i Bergen/Universitetet i Bergen.

<sup>48</sup> Mork, Anne Helene Høyland 2005: Unionen i historieundervisningen: Synet på den svensk-norske union (1814-1905) i svenske og norske lærebøker for folkeskolen i perioden 1860-1920, Masteroppgave, Universitetet i Oslo.

<sup>49</sup> Odland, Eyvind J. V. 2010: Fra enstemthet til flerstemthet: Nasjonalt selvbilde i ungdomsskolens lærebøker, Masteroppgave, Universitetet i Oslo.

<sup>50</sup> Endresen, Kristoffer Hatteland 2010: Kampen om 1814: Fremstillinger av 1814 ved norske grunnlovsjubileer - en historiografisk og erindringspolitisk analyse, Masteroppgave, Universitetet i Oslo.

<sup>51</sup> Enersen, Dan Robin Kile 2010: Fortellinger om 1814. Fremstillingen av 1814 i norske, svenske og danske lærebøker i perioden 1860-2000, Masteroppgave, Universitetet i Bergen.

Det finnes dermed undersøkelser som har tatt for seg fremstillingen av 1814 i norske lærebøker i et nasjonsbyggende perspektiv. Ingen av arbeidene har imidlertid sett på de pedagogiske og didaktiske tilnærmingene til 1814, noe som er fokuset for min oppgave. Ingen av arbeidene har heller satt lærebøkene fra 2000-tallet inn i et historisk perspektiv. Flere viktige forhold er dermed utelatt i lærebokforskningen om 1814.

## 1.9 Kildegrunnlag

Jeg har tatt utgangspunkt i tre lærebøker fra hver av periodene 1945-1955, 1975-1985 og 2005-2010. Et utvalg på tre lærebøker gir god dekning for en sammenligning. Selv det finnes mange flere enn tre lærebøker på lærebokmarkedet i periodene, vil likevel analysen kunne vise tendenser og kjennetegn i lærebøkernes fremstilling og bruk av 1814. Fra 1945-1955 har jeg valgt ut lærebøkene "*Vi ere en nasjon*—" (1946) av Jens Hæreid og Sverre S. Amundsen, *Folket vårt gjennom tidene* (1945 og 1950) av Bernhard Stokke og *Historie for folkeskolen* (1946) av Magnus Eriksen. Fra perioden 1975-1985 har jeg sett på lærebøkene *SOL-serien: Historie 2* (1975) av Fossum, Figved og Aarrestad, *Vi og eldre tider I* (1976) av Olav Hetlevik og *SLAG-serien: Historie* (1982) av Harald Hansejordet. Fra perioden 2005-2010 har jeg valgt ut lærebøkene *Matriks: Historie 8* (2006) av Synnøve V. Hellerud og Sigrid Moen, *Kosmos 8* (2006) av John H. Nomedal og *Underveis i ny utgave: Historie 8* (2006) av Harald Skjøsberg.

Læreplanene er en sentral del av lærebøkernes kontekst og utgjør derfor en viktig del i oppgavens kildegrunnlag. *Normalplanen av 1939*, *Mønsterplanen av 1974* og *Kunnskapsløftet 2006* har vært utgangspunktene til de utvalgte lærebøkene. I grunnlagslitteraturen vil jeg spesielt trekke frem *Ja, vi elsker...* (2005) av Svein Lorentzen. Den har vært viktig for å skaffe oversikt over eldre lærebøker. I tillegg til Lorentzens bok har bøkene *Grunnskolen som nasjonsbygger* (2003) av Telhaug og Mediås, samt *Jakten på det norske* (1998) av Øystein Sørensen og *De nasjonale strateger* (2001) av Rune Slagstad vært sentrale i å få oversikt over nasjonsbyggingen i perioden. Av bøker som tar for seg forskning av 1814 har jeg brukt oversiktsbøker av Ottar Dahl (1990) og Ståle Dyrvik (2005), samt en nettside av Odd Arvid Storsveen (2001). Alle gir en oversiktlig presentasjon av forskningsfeltet 1814.



## Kapittel 2: 1814 i lærebøkene i perioden 1945-1955

### 2.1 Utdanningspolitisk kontekst

#### 2.1.1 Utdanningspolitikk

Statsminister Johan Nygaardsvold og hans regjering (1935-45) vedtok flere utdanningspolitiske lovvedtak og læreplaner i mellomkrigstiden. I 1939 vedtok regjeringen *Normalplan for folkeskolen av 1939* (N-39) og innførte dermed en ny læreplan med nye retningslinjer for undervisningen. Planen var felles for by- og landsfolkeskolen, og den tok over for *Normalplan for Landsfolkeskolen av 1922* (N-22) og *Normalplan for Byfolkeskolen av 1925* (N-25). Følgene av den andre verdenskrig og NS-myndighetenes overtakelse av makten gjorde at N-39 ikke ble etablert i skolen før etter krigen. Kun noen få dager etter statsakten på Akershus slott 1. februar 1942 hvor Vidkun Quisling ble utnevnt til ministerpresident, la han frem planer for å nazifisere oppdragelsen. Han fremmet en lov om tvunget medlemskap for lærerne i Norges Lærersamband, men lærerne gjorde motstand. Motstanden resulterte i arrestasjoner, og rundt 650 lærere ble sendt til tvangsarbeid i Kirkenes. Ikke lenge etter førte mangelen på lærere til problemer i skolen. Quisling gjorde derfor retrett, og lærerne ble gjeninnsatt. Etter 1942 ble ikke den norske skolen lenger utsatt for store nazifiseringstiltak.<sup>52</sup>

I 1945 la de politiske partiene frem et fellesprogram, *De politiske partienes samarbeidsprogram for gjenreisningen*. Historiker Øystein Sørensen kaller dette fellesprogrammet for det samlende uttrykk for nasjonsbygging i etterkrigstiden.<sup>53</sup> Her presiserte de politiske partiene blant annet nye tanker for skolens arbeid. Skolens ledende prinsipp ble å utdanne borgere i et fritt og demokratisk samfunn. I Fellesprogrammet stod det også at skolen måtte orientere elevene “i oppbyggingen av det samfunnet de skal være borgere i og gjøre dem fortrolig med vår nasjonale kultur, vår historie og tradisjon”.<sup>54</sup> Undervisning i kulturarven, som 1814 er en del av, ble dermed et viktig anliggende.

Folkeskolen innebar en 7-årig skolegang for elevene. Det var et klart skille mellom sentrum og periferi ved at den var delt i en landsfolkeskole og en byfolkeskole frem til 1959. På den

---

<sup>52</sup> Lorentzen 2005: 105.

<sup>53</sup> Sørensen 1998: 44-45.

<sup>54</sup> Gjengitt i Lorentzen 2005: *De politiske partienes samarbeidsprogram for gjenreisningen 1945*, Kapittel. IV, Oslo, 7.

andre siden var N-39 den første planen i Norge som var felles for lands- og byfolkeskolen. Samordningen av skoleverket var derfor påbegynt. Det var stor mangel på materielt utstyr og læremidler i skolen etter krigen, men skoleverket skulle snart bli preget av vekst og mer samordning.

Skolehistoriker Tove Aarnes Baune beskriver etterkrigstiden som en utdanningseksplasjon.<sup>55</sup> Hun trekker frem Norges økonomi som den avgjørende faktoren for satsningen på skolen etter krigen. Regjeringen hadde mål om rask gjenreisning, og Norge opplevde økonomisk fremgang og økende velstand. Videre bidro også teorien om humankapitalen til at regjeringen satset på skolen. Denne teorien var populær i etterkrigstiden og la til grunn at det ville være økonomisk lønnsomt å satse på skolen fordi det ville gjøre samfunnet mer konkurransedyktig. Den tekniske utviklingen krevde et høyere utdanningsnivå, og det resulterte i økt satsning på skolen. Samordningen i skolen var også et viktig punkt for regjeringen. Ulikhetene mellom by og land med hensyn til lesetid, fagkrets og klassedeling var for stor, mente regjeringen. I 1947 opprettet de derfor en Samordningsnemnd for å løse situasjonen, og den kom frem til 19 tilrådninger for å få en bedre samordnet skole. Arbeidet kulminerte på mange måter i etableringen av loven om 9-årig grunnskole i 1969.<sup>56</sup>

I etterkrigstiden hadde Det Norske Arbeiderparti (DNA) regjeringsmakten, og statsminister Einar Gerhardsen var den ledende politiske skikkelsen. Den politiske konsensus som etablerte seg fra etterkrigsårene til oppbruddet på 1970-tallet, har ofte blitt kalt *den sosialdemokratiske orden*.<sup>57</sup> Kaare Fostervoll var Kirke og- undervisningsminister fra 1945. Han så det som sin oppgave å gjennomføre oppbygningen av et skolesystem i samsvar med den reformpolitikk som regjeringen til Nygaardsvold hadde bestemt rett før krigen brøt ut i 1940.<sup>58</sup> Samtidig som DNA satt i regjering, var de godt representert i skolekomiteene der de fremmet likhet og utjevning som var motivet bak arbeiderpartistatens utdanningspolitikk.<sup>59</sup>

I etterkrigstiden endret de internasjonale rammebetingelsene seg, og Norges småstatstilværelse ble erstattet av et vestlig fellesskap. Verdenskrigen presset frem behovet

---

<sup>55</sup> Baune, Tove Aarsnes 2007: *Den skal tidlig krøkes....: skolen i historisk perspektiv*, Cappelen, Oslo, s. 95.

<sup>56</sup> Baune 2007: 95-102.

<sup>57</sup> Historiker Berge Furre var den første til å ta i bruk denne periodebetegnelsen i boken *Norsk historie 1905-1990 Vårt hundreår*. I Fures periodisering, som finnes i kapittel IV og V, dekker den sosialdemokratiske orden fra tidlig 1950-tallet og frem til midten av 1970-årene.

<sup>58</sup> Slagstad, Rune 2001: *De nasjonale strategier*, Pax Forlag, Oslo, s. 374.

<sup>59</sup> Slagstad 2001: 390.

for å se utover Norges grenser. Norge ble medlem av FN, med Trygve Lie som generalsekretær, og i 1949 ble Norge medlem av NATO. Krigen hadde avdekket skumle sider ved nasjonalismen. Alfred O. Telhaug og Odd A. Mediås påpeker at det nasjonale derfor ble nedvurdert til fordel for overnasjonale og universelle verdier.<sup>60</sup> I etterkrigstiden kom det dermed frem en spenning mellom det nasjonale og det internasjonale, men dette ble ikke reflektert innenfor historiefaget slik det ble fremmet i N-39. Her skulle verdenshistorien presenteres ut fra norske perspektiver. Samtidig ønsket skolepolitikerne at elevene i større grad skulle få kunnskaper om sitt eget samfunn for å kunne delta som aktive samfunnsborgere.<sup>61</sup> Flere sentrale personer i utdanningssystemet ønsket derfor samfunnskunnskap som et eget fag i folkeskolen, men dette ble ikke realisert.<sup>62</sup>

### **2.1.2 Historiedidaktikk, pedagogikk og læreplan**

Med N-39 ble det nye retningslinjer for undervisningen. Hovedintensjonen med planen var at den skulle legge grunnlaget for en mer enhetlig og mer aktivitetspreget undervisning.<sup>63</sup> Planen var landsdekkende og bindende for alle skolene. Det særegne ved N-39 var at den også hadde et bestemt minstekrav som elevene skulle ha lært i løpet av skoletiden.<sup>64</sup> Minstekravene kunne være bestemte arbeider eller lærestoff som elevene skulle gjøre eller gjennomgå. N-39 ble dermed en slags minimumsplan hvor alle elevene skulle lære enkelte punkter som var vektlagt i planen.

Målsettingene for historieundervisningen ble beskrevet i fire punkter i N-39.<sup>65</sup> Opplæringen skulle gjøre elevene i stand til å bruke håndbøker og annen litteratur slik at de kunne skaffe seg kunnskaper i historie også etter skolegangen. To andre mål tok sikte på at elevene skulle få forståelse av samfunnet de levde i, samt av betydningen av samarbeid og fred mellom folkene. Vektleggingen av samarbeid og fred presiseres også i læreplanene fra 1920-tallet.<sup>66</sup> I mellomkrigstiden hadde folk første verdenskrig nært i minnet samtidig som uløste konflikter hang over Europa. Antakeligvis var det derfor viktig for skolepolitikerne og departementet å fremheve fredsarbeid. Et siste punkt i N-39 formulerte et mål om at elevene skulle få kjennskap til de viktigste delene av Norges historie, samt til noen deler av verdenshistorien

---

<sup>60</sup> Telhaug & Mediås 2003: 138.

<sup>61</sup> Lund, Erik 2006: *Historiedidaktikk*, Universitetsforlaget, Oslo, s. 54.

<sup>62</sup> Lund 2006: 54.

<sup>63</sup> Høigård, Einar & Herman Ruge 1963: *Den norske skoles historie*, Cappelens forlag, Oslo, s. 254.

<sup>64</sup> *Normalplan for byfolkeskolen av 1939*: Kirke- og undervisningsdepartementet og Aschehoug & co. 2 oppl. (1948), Oslo, s. 9.

<sup>65</sup> *Normalplan for byfolkeskolen av 1939*: 78.

<sup>66</sup> *Normalplan for landsfolkeskolen av 1922*: Kirke- og undervisningsdepartementet og J.M. Stenersens Forlag, Kristiania, s. 40.

som hadde hatt mest betydning for det norske folk. Det er derfor ikke urimelig å hevde at planen var sentrert rundt nasjonshistorien.

Historiedidaktiker Erik Lund fremholder at læreplanene før N-39 hadde korte formuleringer om at historieundervisningen skulle fremme elevenes fedrelandskjærighet.<sup>67</sup> I den tidligere læreplanen N-22 nevnes ingen eksplisitte mål om å fremme fedrelandskjærighet selv om det var en sentrering rundt nasjonshistorien i planen.<sup>68</sup> Jeg finner derfor ikke et radikalt brudd i historiefagets utvikling mellom læreplanen fra 1920-tallet og N-39, men dette er trolig fordi begge var produkter fra mellomkrigstiden. Utviklingen fra læreplanene på 1800-tallet var antakeligvis større, og det er trolig disse planene Lund sammenligner med. Historiefaget i N-39 var tradisjonelt sentrert rundt nasjonen, men nye elementer fant også veien inn i planen. Historiefaget skulle brukes til forståelse av samfunnet og betydningen av samarbeid og fred, og samtidig skulle faget gi elevene ferdigheter til å bruke håndbøker og annen litteratur.<sup>69</sup>

N-39 anbefalte emneundervisning på tvers av faggrensene og faglig integrasjon. Skolefaget historie ble plassert sammen med geografi og biologi.<sup>70</sup> Samfunnsfaget ble også en del av historiefaget i N-39. Elevene måtte “få kjennskap til grunndragene i vår samfunnsordning”.<sup>71</sup> I fagplanen fremheves det at undervisningen skulle legge vekt på kulturhistorisk stoff og å unngå fokus på navn og årstall. Grunnen til å unngå mange navn og årstall var at dette virket lite motiverende på elevene og skapte uvilje.<sup>72</sup> Minstekravene om det elevene skulle kunne om 1814 stod i hovedsak under 6. klassetrinn. Punktene om 1814 behandles under overskriften “Norge 1660-1814”, og det trekkes en linje i utviklingen fra eneveldet til unionen med Sverige. Minstekravet i planen var ”*Kiel-freden og Riksforsamlingen på Eidsvoll. Grunnloven (17. mai 1814)*”.<sup>73</sup> Tillegget i arbeidsplanen viste til den idémessige inspirasjonen fra Nord-Amerika og Frankrike i Norges grunnlov, samt unionen med Sverige. Det ble ikke lagt retningslinjer for hvilke tolkninger av 1814 undervisningen burde vektlegge. I forkant av disse punktene la planen opp til at elevene skulle ha lært om norske klager mot Danmark og krigen med England og Sverige 1807-14. Det nevnes ingen enkeltpersoner i punktet om 1814, men totalt sett er planen detaljrik.

---

<sup>67</sup> Lund 2006: 52.

<sup>68</sup> *Normalplan for landsfolkeskolen av 1922*: 41.

<sup>69</sup> Lund 2006: 53.

<sup>70</sup> *Normalplan for byfolkeskolen av 1939*: 8.

<sup>71</sup> *Normalplan for byfolkeskolen av 1939*: 79.

<sup>72</sup> *Normalplan for byfolkeskolen av 1939*: 82-86.

<sup>73</sup> *Normalplan for byfolkeskolen av 1939*: 94.

I Norge var N-39 gjennomslaget for en progressiv pedagogikk.<sup>74</sup> Fremtredende i etableringen av denne pedagogiske retningen som ble dominerende på 1920- og 1930-tallet, var blant annet den amerikanske psykologen og filosofen John Dewey. Han var en av de første som la vekt på individets aktive medvirkning i læringsprosessen. Dewey mente at læring var noe elevene bidro til selv gjennom aktivitet og handling.<sup>75</sup> Den progressive pedagogikken var en kritikk av den tradisjonelle skolen hvor elevene skulle “fylles” med kunnskap, og der reproduksjon og leksehøring stod sterkt.<sup>76</sup> Undervisningen burde løsriives fra de tradisjonelle lærebøkene. Undervisning og læring var for Dewey ikke læring av ubestridte fakta, men at de ferdighetene og kunnskapene elevene lærte, skulle integreres i deres liv som mennesker og medborgere. Han tok utgangspunkt i eleven og dens erfaringer, og ville bygge på elevens interesser. Dette skulle gjøre undervisningen motiverende og meningsfull.

Med N-39 fikk progressiv pedagogikk innpass i den norske skolen. Fokus for undervisningen ble satt på arbeidsmetodene, og arbeidsideologien ble det viktigste didaktiske prinsipp. Arbeidsskoleprinsippet la til grunn at opplæringen måtte drives slik at elevene fikk arbeide mest mulig selvstendig. Dette elevsentrerte fokuset brøt med det gamle skolesynet på undervisning hvor eleven var passiv og undervisningen tok sikte på reproduksjon. I N-39 stod det for eksempel at planen ikke la vekt på “elevenes hukommelsesarbeid, men på deres mer allsidige, selvstendige arbeid med stoffet”.<sup>77</sup> Planen oppfordret også til elevaktivisering og individuelt arbeid som tok hensyn til elevenes forutsetninger. Samtidig anbefalte den også gruppearbeidet som en viktig arbeidsmåte.<sup>78</sup> ”Arbeidsmåten er pensum” ble et populært uttrykk. De som utarbeidet planen, mente at elevenes utvikling ble stimulert gjennom en bestemt måte å arbeide på, altså metoden.<sup>79</sup> N-39 kan kalles gjennombruddet for formal danning og undervisning i Norge siden oppmerksomheten ble vendt til arbeidsmåtene, elevene og metodene.<sup>80</sup> På en annen side hadde de faglige minstekravene i historiefagplanen trekk fra en material objektivistisk undervisningsteori ettersom det faglige innholdet ble understreket som et viktig anliggende for undervisningen.

---

<sup>74</sup> Telhaug & Mediås 2003: 114-117.

<sup>75</sup> Imsen, Gunn 2005: *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*, Universitetsforlaget, Oslo, s. 38.

<sup>76</sup> Telhaug & Mediås 2003: 114.

<sup>77</sup> *Normalplan for byfolkeskolen av 1939*: 16.

<sup>78</sup> *Normalplan for byfolkeskolen av 1939*: 13-16.

<sup>79</sup> Telhaug & Mediås 2003: 116.

<sup>80</sup> Telhaug & Mediås 2003: 114-117.

Lærerne var kritiske til de nye progressive pedagogiske tankene, og planens intensjoner ble derfor i liten grad gjennomført i praksis. Undersøkelser som ble gjort, tydet på at den tradisjonelle klasseromsundervisningen fortsatte, og at de nye arbeidsmåtene fikk lite gjennomslag.<sup>81</sup>

## 2.2 Historieforskningen

For å gi en oversikt over forskningen på 1814 i denne perioden vil jeg spesielt vise til historiker Odd Arvid Storsveens oversikt i “Litteraturen om 1814 – en historiografi”.<sup>82</sup> Storsveen mener at den andre verdenskrig endret historieforskningen på flere områder. Historikerne vendte interessen mot krigens årsaker og brutalitet. Nasjonalismen og rasismen som kom til overflaten under Hitlers-regime, ble også hovedpunkter i forskningen. Okkupasjonsårene og NS-myndighetenes nasjonale retorikk stod i en kontrast til arven fra 1814. Krigen aktualiserte fortellingen om 1814 fordi den berørte temaene demokrati, nasjonal uavhengighet og personlig frihet. Professor Arne Bergsgård var blant de som fremmet den patriotiske tolkingen av 1814 i bøkene *Året 1814. Grunnlova* (1943) og *Året 1814. Unionen* (1945). Her poengterte han den indre kraften i det norske folk og videreførte dermed den patriotiske tolkningen vi finner hos Venstretradisjonen.<sup>83</sup>

Historikeren Sverre Steen hadde i 1933 satt historien om 1814 inn i et klasseperspektiv, men argumenterte også i retning av en patriotisk fortolkning av 1814. Fra og med 1951 gav imidlertid Sverre Steen ut et seksbindsverk med tittelen *Det frie Norge* hvor han vendte seg vekk fra en slik patriotisk tolkning. I det første bindet *1814* hevdet han at etableringen av norsk frihet i 1814 var et resultat av politiske tilfeldigheter, og ikke først og fremst av en indre nasjonal drivkraft. Steen forkastet dermed tradisjonen fra Ernst Sars og Halvdan Koht. Det ble derfor sprikende tilnærminger til hendelsene på 1814, og det var ingen konsensus i det akademiske miljøet. Likevel er tendensen at den nasjonale retorikken ble tonet ned i etterkrigstiden arbeid med 1814.<sup>84</sup>

## 2.3 Lærebøkene

Etter den andre verdenskrig var den materielle situasjonen vanskelig i den norske skolen. Skolene var nedslitte og det var mangel på læremidler. Etter at freden kom, forelå det en ny

---

<sup>81</sup> Baune 2007: 118.

<sup>82</sup> Storsveen 2001: <http://www.nb.no/baser/1814/histori.html> (Oppsøkt 23.11. 2010)

<sup>83</sup> Storsveen 2001: <http://www.nb.no/baser/1814/histori.html> (Oppsøkt 23.11. 2010)

<sup>84</sup> Storsveen 2001: <http://www.nb.no/baser/1814/histori.html> (Oppsøkt 23.11. 2010)

opptrykking og nye utgivelser av lærebøker. Skolene begynte for alvor å gjennomføre intensjonene i N-39. Fagplanene i den nye normalplanen hadde klare føringer for bruken av læremidler i klasserommet. Planen anbefalte skolene å ha godt med utstyr som for eksempel kart, bilder, film, plansjer og bøker. I historieundervisningen krevde planen at elevene hadde en illustrert lesebok i historie og en bok til å føre inn arbeidsoppgaver i.<sup>85</sup> Arbeidsmåtene som ble fremmet, la retningslinjer på hvordan lærebøkene skulle brukes i undervisningen. ”Den historiske leseboka skal en bare bruke som støtte for arbeidet i skolen”, het det og læreren skulle bruke mindre tid på leksehøring og læreboksentrert undervisning.<sup>86</sup> Realitetene var derimot annerledes enn N-39 gav retningslinjer om. Lærebøkene ble i stor grad brukt som en “kanon” for hva historiefaget innebar. Samtidig var den største utfordringen i faget den enorme pensum- og kunnskapsmengden for både elev og lærer.<sup>87</sup>

Lærebøkene hadde før denne perioden også blitt skrevet av akademiske historikere, men nå tok lærerne over lærebokskrivningen i historie. Lærebøkene måtte som nevnt bli godkjent av Kirke- og undervisningsdepartementet for at de kunne bli brukt i skolen. I denne godkjenningsordningen stilte man krav om at læreboken var i samsvar med prinsippene og stoffordningen i den gjeldende læreplan, N-39.<sup>88</sup> Det var derfor lite rom for revolusjonerende forsøk fra lærebokforfatterne. Men de pedagogiske retningslinjene var nye, og muligheten var dermed til stede for å lage lærebøker i historie som ikke tok sikte på tradisjonell klasseromsundervisning, men som tok utgangspunkt i elevenes interesser og la opp til både individuelt- og gruppearbeid. Elevenes interesse og arbeidsglede stod sentralt i læreplanen.

Etter 1945 ble det rettet fokus mot innholdet i lærebøkene. Før verdenskrigene ble den nasjonale fortelling i stor grad knyttet til fedrelandskjærlighet, mens det som var fremmed ble møtt med en viss skepsis. Nasjonalt og internasjonalt rettet man kritikk mot disse ideologiske føringene og tendensene i lese- og lærebøkene. En undersøkelse av lesebøkene fra 1777 til 1969 viser at selv om fagplanene anbefalte et nøkternt opplysningsarbeid, formidlet bøkene ofte sterke nasjonale følelser.<sup>89</sup>

---

<sup>85</sup> *Normalplan for byfolkeskolen av 1939*: 85.

<sup>86</sup> *Normalplan for byfolkeskolen av 1939*: 86.

<sup>87</sup> Lund 2006: 53.

<sup>88</sup> Høigård & Ruge 1963: 254.

<sup>89</sup> Sitert i Telhaug og Mediås 2003: Sletvold, Sverre 1971: *Norske lesebøker 1777-1969*, Universitetsforlaget, Oslo, s. 202, 266.

### 2.3.1 *Vi ere en nasjon*– av Jens Hæreid og Sverre S. Amundsen

Jens Hæreid var lærer ved Sofienberg skole og hørte til den politiske venstresiden. Før andre verdenskrig hadde han allerede hatt suksess med en lærebok i historie, *Norges historie fortalt for skole og hjem* (1909). Boken var så populær at forlaget Aschehoug ønsket å fortsette å gi den ut i en redigert utgave i overenstemmelse med N-39. Medhjelper i prosessen var Sverre S. Amundsen som var lærer ved Vålerenga skole. Læreboken fikk navnet *Vi ere en nasjon*– (1946). Den ble utgitt i en rekke utgaver og opplag i perioden mellom 1946 og 1965. Som lærebokforfatter mente Hæreid at det var en mangel på nasjonalt innhold i lærebøkene på det tidlige 1900-tallet.<sup>90</sup>

Jeg har valgt ut to utgaver av denne boken i min analyse. Den ene er en utgivelse fra 1946 og den andre fra 1955. *Vi ere en nasjon*– dekker hele historiefaget i folkeskolen fra fjerde til syvende klassetrinn. Bokens forside har et stort bilde av glade barn som går i 17.-maitog og vifter med norske flagg. Sammen med bokens tittel ”*Vi ere en nasjon*–” gir læreboken et førsteinntrykk hvor Norge som nasjon understrekes. Svein Lorentzen gjør et særlig poeng ut av dette i sin gjennomgang av læreboken. Han peker på at den mest iøynefallende nasjonale symbolverdien i boken er omslagstegningen. Fedrelandskjærlighet og nasjon vil derfor være nøkkelord i elevenes første møte med historiefaget i denne boken. Lorentzen trekker også frem at dette bokomslaget ble et bilde på nasjonal identitet og gjenvunnet frihet etter andre verdenskrig.<sup>91</sup>

Læreboken presenterer historien i en kronologisk rekkefølge. Fra istid til unionen med Danmark før historien går fra 1814 via 1905 til 1945. Det er ikke en samordnet gjennomgang av norges- og verdenshistorie, men de er lagt under de samme historiske epokene. Samfunnskunnskap er ikke med som lærestoff, og det tyder på at boken var en bærer av kontinuitet fra tidligere lærebøker. Det nye i denne læreboken er at den var først ute med å bruke fargeillustrasjoner i selve fremstillingen, og at den i større grad enn tidligere brukte illustrasjoner og diagrammer. Boken var derfor en bærer av både kontinuitet og nyskapning.<sup>92</sup> Svein Lorentzen kommer i sine arbeider frem til at læreboken var med på å dominere

---

<sup>90</sup> Daniel Ødegård 1983: Fra Norges historie fortalt for skole og hjem til ”*Vi ere en nasjon*” Norges- og verdenshistorie: en studie i to av Jens Hæreids lærebøker i historie for folkeskolen, Hovedfagsoppgave, Universitetet i Bergen, s. 18.

<sup>91</sup> Lorentzen 2005: 133.

<sup>92</sup> Lorentzen 2005: 130.



lærebokmarkedet for historie i etterkrigstidens folkeskole, sammen med læreboken *Folket vårt gjennom tidene* (1940) av Bernhard Stokke.<sup>93</sup>

### **2.3.2 *Folket vårt gjennom tidene* av Bernhard Stokke**

Bernhard Stokke var overlærer ved Tåsen skole i Oslo, og han var medarbeider og forfatter i en rekke pedagogiske verker og skolebøker. Stokkes lærebok *Folket vårt gjennom tidene* ble for første gang utgitt i 1940 og var et produkt av N-39. Boken ble trykket i en rekke opplag og utgaver frem til 1968. I 1950 ble læreboken sterkt fornyet, og jeg vil derfor analysere både opplaget fra 1945 og utgaven fra 1950.

*Folket vårt gjennom tidene* presenterer Norges- og verdenshistorien hver for seg, og er derfor den eneste av de tre lærebøkene som skiller disse to. Svein Lorentzen peker på flere forhold som gjorde denne læreboken til en stor suksess. For det første var boken sterkt illustrert både med tegninger og bilder. Læreboken hadde også omfattende lesetekster, og var med sine 369 sider i 1950-utgaven den mest omfangsrike av lærebøkene jeg har valgt ut. Til slutt trekker Lorentzen frem at boken var ryddig disponert, samtidig som den hadde en omfattende sluttdel med arbeidsoppgaver og litteraturforslag. Alt dette dannet grunnlaget for en lærebok som fikk en dominerende plass i etterkrigstidens folkeskole.<sup>94</sup>

### **2.3.3 *Historie for folkeskolen* av Magnus Eriksen.**

Magnus Eriksen var skoleinspektør i Bærum. I 1946 gav han ut en nyskrevet lærebok i historie, *Historie for folkeskolen*. Læreboken ble ikke like utbredt som de to foregående bøkene, men ble boken likevel trykket opp i et nytt opplag i 1949. *Historie for folkeskolen* hadde utgangspunkt i N-39, men den var også delvis bygget på Eriksens lærebok fra 1928, *Norges historie for folkeskolen*. Svein Lorentzen understreker derfor at læreboken var av både ny og gammel tradisjon.<sup>95</sup>

*Historie for folkeskolen* var relativt kortfattet, og med sine 275 sider var den nesten 100 sider kortere enn Stokkes lærebok. Læreboken følger historien kronologisk fra Norge i de eldste tider til andre verdenskrig. Grunntonen er optimistisk og hovedpoenget til Eriksen var å vise

---

<sup>93</sup> Jeg har ikke lyktes med å oppdrive salgstall for lærebøkene. Jeg har vært i kontakt med flere forlag, blant annet Aschehoug & co og Gyldendal, men de oppgav at de ikke hadde arkivert salgstallene. Basert på Svein Lorentzen sine arbeider kan jeg allikevel konkludere med at læreboken til Hæreid og Amundsen, og Stokke dominerte læreboksalget i denne perioden. Den siste læreboken jeg har sett på, *Historie for folkeskolen* av Magnus Eriksen har ikke hatt en så dominerende posisjon, men er med for å skape en bredde i kildeutvalget. Lorentzen 2005: 128.

<sup>94</sup> Lorentzen 2005: 135-137.

<sup>95</sup> Lorentzen 2005: 125.

Norges historie som en evolusjon fra det primitive til det opplyste. I motsetning til Stokkes lærebok hadde *Historie for folkeskolen* en samlet gjennomgang av norges- og verdenshistorien. Boken markerte ut stykker som hører til minstekravet i N-39.

## 2.4 Hendelsesforløpet i 1814 og aktørene

I analysen av fremstillingene av 1814 i lærebøkene vil *hendelsesforløpet*, *aktørene* og *Grunnloven* være sentrale punkter. I de to utgavene fra 1946 og 1955 av læreboken til Amundsen og Hæreid *Vi ere en nasjon*–, er fagstoffet om 1814 nesten identisk.

Lærebokforfatterne bruker syv sider på å gjennomgå årene rundt 1814 i Norge.<sup>96</sup> Boken tar for seg opptakten til 1814 med samme stoffdeling som N-39. I fremstillingen av krigen med England og Sverige fra 1807 er det gitt stor plass til nordmenns heltegjerninger. Kapittelet om 1814 starter med norsk misnøye med Kielfreden, og på samnorsk innleder lærebokforfatteren slik:

Nordmennene ble harme da de fikk bud om Kiel-freden. De likte ikke å bli gitt bort som en annen eiendom, - aller minst til svenskene, som de alltid hadde verja seg godt imot. Mange mente at nå var det rett tid til å gjøre Norge fritt og sjølvstendig. Det var ikke lenger som i Kalmar-unionens dager. Nordmennene hadde nå vokst fram ved sida av danskene til et nesten jamstort folk.<sup>97</sup>

Skriftspråket var en viktig faktor i nasjonsbyggingen, og bruken av samnorsk viser deler av læreboken som nasjonsbygger. Samnorsk stod høyt på den politiske agendaen i denne perioden, og lærebokforfatterne skulle tilstrebe språklige fellesformer i samsvar med 1938-rettskrivningen.<sup>98</sup> Skolen var det fremste laboratorium for samnorsken som nasjonsbygger og nasjonalintegrasjon, men i 1949 startet foreldreaksjonen mot samnorsk som kulminerte med Norges inntil da største underskriftskampanje i 1952.<sup>99</sup> I 1954 ble vedtaket om radikalt bokmål opphevet, og Hæreid og Amundsen unngikk i stor grad å bruke samnorsk i utgaven fra 1955.

Den norske misnøyen og de mange heltegjerningene i fortellingens begynnelse gjør at det nasjonale er fremtredende. Fiendebildet er tydelig definert mot svenskene, og fokuset er

---

<sup>96</sup> Hæreid, Jens & Sverre S. Amundsen 1946: *Vi ere en nasjon*–: *Norges- og verdenshistorie*, Aschehoug, Oslo.

<sup>97</sup> Hæreid & Amundsen 1946: 211.

<sup>98</sup> Slagstad 2001: 391.

<sup>99</sup> Over 400 000 underskrifter ble samlet inn mot språkformen i lærebøkene. Madssen, Kjell-Arild 2009: “Læreplan og lærebok. Noen historiske eksempler på styringsforsøk gjennom faglig-pedagogiske normeringstekster” i *Norsk lærebokhistorie II- en kultur og dannelseshistorie*, (red.) Dagrun Skjeldbred & Bente Aamotsbakken, Novus forlag, Oslo, s. 159.

nasjonalistisk med vekt på nordmennene som et folk på høyde med danskene. Stemningen mener jeg derfor er patriotisk. Etter nordmennenes harme mot Kielfreden omtales Christian Frederiks rolle, Eidsvollsforsamlingen, Grunnloven og Mossekonvensjonen i detalj. Nesten fire av de syv sidene er satt av til gjennomgangen av forsamlingen på Eidsvoll og Grunnloven. Meningsforskjellene mellom Eidsvollsmennene blir delt i foreningspartiet og selvstendighetspartiet. Debattene mellom partiene belegges med sitater og engasjerende ordbruk slik at det blir en spennende fortelling, og leseren knyttes nærmere til stoffet. Et utdrag fra boken beskriver debatten i Riksforsamlingen om å trykke penger slik: ”Partiene stod skarpt imot hverandre. Jonas Rein holdt en glødende tale. Han slutta med å si: Om jeg eier eller kan skaffe den pengesum som kreves av meg, det veit jeg ikke. Men at jeg gir inntil siste rest, det veit jeg”.<sup>100</sup> Slike korte historier og sitater er et vesentlig kjennetegn ved fremstillingen av 1814 i denne læreboken.

17. mai, ferdigstillelsen av Grunnloven og valget av Christian Frederik som konge blir fremstilt med sitater og hurra-setninger. ”Det ble ei høytidsstund. Arbeidet var endt, kongen valt. Norge var blitt et sjølstendig rike”.<sup>101</sup> Læreboken følger kronologisk opp punktene i N-39, men forfatterne tar i mindre grad hensyn til målene i N-39 om å fremheve betydningen av samarbeid og fred. De mange historiene som følger fortellingen, har et patriotisk preg, og sterkest fremheves konflikten og krigen med Sverige i 1814. Fremstillingen inneholder historier om kjempende nordmenn, samt gamle bønder og koner som viser misnøye mot Sverige. Om krigen i 1814 heter det at det var høy moral og kampvilje i den norske hæren, men forutsetningene var for dårlige. Fortellingen om da svenskene truet med å drepe den norske generalen Ohme når de skulle innta Fredriksten festning, er et eksempel på den patriotiske vinklingen. Ohme svarte ”Jeg er en gammel mann og skal snart dø likevel. Skyt videre gutter!”.<sup>102</sup>

Stor plass brukes på å beskrive hvor dårlig utgangspunkt den norske hæren hadde, men likevel klarte den å påføre svenskene store tap. En relasjon mellom lærebokens skildringer av krigen med Sverige og lærebokens kontekst kan finnes siden krigserfaringene fra andre verdenskrig og 9. april var nært i minne da læreboken ble ferdigstilt i 1946. Det kan virke som om det var viktig for lærebokforfatteren å vinkle krigen patriotisk og å presisere den norske hærens

---

<sup>100</sup> Hæreid & Amundsen 1946: 214-215.

<sup>101</sup> Hæreid & Amundsen 1946: 215.

<sup>102</sup> Hæreid & Amundsen 1946: 216.

innsats i krigen mot Sverige. Den norske hæren hadde jo ikke klart å stoppe Nazi-Tysklands tropper i 1940. Siden læreboken kom ut rett etter krigens slutt, kan det ha vært viktig for forfatterne å bygge opp under det norske militæret og norske soldatenes innsats som en del av nasjonsbyggingen. På den annen side viser Kristoffer H. Endresen i sin masteroppgave at Hæreids lærebok fra 1909 i like stor grad, hvis ikke enda mer, understrekte Norges kampvilje i krigen i 1814.<sup>103</sup> Den nasjonalistiske vinklingen vil jeg derfor anta er et bevis på at læreboken tilhørte en læreboktradisjon hvor fedrelandskjærlighet og nasjonal stolthet ble illustrert i soldatenes kamp for frihet. En kombinasjon av nasjonsbygging etter krigen og læreboktradisjonen kan derfor ha ført til denne fremhevingen av soldatene. Videre presenteres unionen med Sverige som en ulykke for Norge. Folket gikk ”med sorg og bitterhet” til valg, og hurra-setningene i fremstillingen er byttet ut med kortfattet beskrivelse av foreningen. Men i kapittelet etter 1814 presenteres også andre europeiske staters kamp for frihet, og begivenhetene i 1814 blir her satt inn i en større internasjonal sammenheng.

I *Vi ere en nasjon*— er den danske tronarvingen Christian Frederik den mest fremtredende personen i fortellingen om 1814. Hvilken rolle han spilte i 1814, har blitt diskutert av mange historikere. Hva var hans motiver, og i hvilken grad var det han som sikret norsk selvstendighet? Christian Frederik blir ikke fremstilt som en redningsmann for Norge i læreboken til Hæreid og Amundsen. Der han presenteres som handlende aktør, er det ofte folket som står bak den historiske utviklingen. Tidlig i fremstillingen blir leseren introdusert for Christian Frederiks reise til Kringen i Gudbrandsdalen. Teksten nevner en samtale mellom han og en gammel kone: ”Så- du er Kristian Fredrik. Det er vakkert kjøtt og blod i deg, men for veik ser du ut til å kunne bli Norges frelsermann”.<sup>104</sup> Her har forfatterne brukt Henrik Wergelands *Norges Konstitutions Historie* (1841-43) som kilde. Lærebokens fremstilling av 1814 stemmer overens med det kona fra Gudbrandsdalen forteller: Han ser ut som en konge, men han er ingen frelser for Norge. Christian Frederik får også skylden for at Norge tapte krigen mot Sverige fordi han var en dårlig hærfører.

Carl Johan er nesten utelatt i *Vi ere en nasjon*—, men det norske folk som aktør har en sentral plass. Med overskrifter som ”Nordmennene ble harme”, ”Kristian Frederik får vite hva det norske folk vil” og ”Nordmennene kjemper for den nyvunne friheten” uttrykkes det norske

---

<sup>103</sup> Endresen 2010: 54-55.

<sup>104</sup> Hæreid & Amundsen 1946: 211.

folk som selve drivkraften i 1814.<sup>105</sup> Christian Magnus Falsen omtales som “Grunnlovens far” og professor Georg Sverdrup som en patriot og nær venn av Christian Frederik. I forhandlingene med Sverige opptrer Wilhelm Frimann Koren Christie uten frykt for svenskene. Fremstillingen har derfor både heltene fra fredelig arbeids- og kulturliv og heltene fra krigen, men i N-39 var det “heltene” fra det fredelige arbeids- og kulturliv som skulle vektlegges.<sup>106</sup> Dette mener jeg illustrerer en brytning mellom et historiefag med en tradisjon rundt krigens heltemot og en læreplan som prøvde å gå bort fra dette. Selv om jeg analyserer en liten del av læreboken, mener jeg at det viser at godkjenningsordningen ikke nødvendigvis fungerte etter intensjonene.

I Daniel Ødegårds studier av lærebøkene til Hæreid kommer han frem til at Hæreid utvilsomt var en av dem som “tok opp Sars’ ideer og foretok en konkret omarbeiding av dem med tanke på undervisning i folkeskolen”.<sup>107</sup> Kristoffer H. Endresen argumenterer på sin side at det er vanskelig å plassere læreboken til Hæreid og Amundsen i den ene eller andre fortolkningsskolen av 1814. Endresen konkluderer med at den er nasjonalpatriotisk i uttrykket, men relativt nøktern i det historiske innholdet.<sup>108</sup> Til denne konklusjonen vil jeg tillegge at det er en fortelling sentrert rundt et folk som ønsker frihet: Det er det norske folk som driver frem en selvstendighetsreise, ikke Christian Frederik. I et slikt perspektiv mener jeg at læreboken bør plasseres i den patriotiske tolkningstradisjonen. Det er tydelig at Hæreid var inspirert av arbeidene til Sars.

I *Folket vårt gjennom tidene* bruker forfatter Bernhard Stokke ni sider på å beskrive opptakten til og hendelsene i året 1814. Tekstens innhold er også her nærmest identisk i utgavene jeg har sett på, men det er store forandringer i layout. Læreboken har en annen tilnærming til 1814 enn i *Vi ere en nasjon*-. Årene forut for 1814 har hovedvekt på uår og nød, og ikke på norske helter i krigene mot Sverige og England. Dette er i tråd med retningslinjene i normalplanen om en nedvurdering av konfliktperspektivet og oppvurdering av kulturhistorisk stoff.<sup>109</sup> Med tittelen “Norge i 1814” åpner kapittelet med en forklaring av de utenrikspolitiske forhold og svenskenes valg av Carl Johan som tronfølger. Hendelsene får dermed et utenrikspolitisk rammeverk, og lærebokforfatteren vektlegger dette i fremstillingen av 1814. Før

---

<sup>105</sup> Hæreid & Amundsen 1946: 211-217.

<sup>106</sup> *Normalplan for byfolkeskolen av 1939*: 82-83.

<sup>107</sup> Ødegård 1983: 87-88.

<sup>108</sup> Endresen 2010: 64.

<sup>109</sup> *Normalplan for byfolkeskolen av 1939*: 82-83.

gjennomgangen av Kielfreden skriver Stokke følgende: “Ved Leipzig sto et stort slag som varte i tre dager. Napoleon tapte, og det var ute med makta hans. Men det slaget avgjorde også Norges framtid”.<sup>110</sup> At fremtiden til Norge blir fremstilt som avhengig og avgjort av utenrikspolitiske forhold, viser hvordan det utenrikspolitiske rammeverket dominerer fremstillingen av 1814 i denne læreboken.

Bortsett fra vektleggingen av utenrikspolitiske forhold har Stokkes lærebok stort sett den samme hendelsesberetningen om 1814 som læreboken til Hæreid og Amundsen.

Nordmennenes harme mot Kielfreden og arbeidet for norsk selvstendighet blir fremhevet, men i *Folket vårt gjennom tidene* er presentasjonen mer detaljrik enn i *Vi ere en nasjon*–.

Leseren blir introdusert for det nære forholdet mellom Carsten Anker og Christian Frederik. I større grad får de også informasjon om hvem som deltok på Riksforsamlingen på Eidsvoll og om debattene. På den annen side nevnes Mossekonvensjonen kun med et par setninger.

Bernhard Stokke er ellers kanskje den som går lengst i å fremheve det patriotiske perspektivet i krigen med Sverige i 1814. Soldatene ville verge “frihet og fedreland”, fremholder Stokke, men forklarer at “hæren vår var ikke rar etter alle disse nøds åra”.<sup>111</sup> En fremstilling hvor den norske hæren betegnes som “hæren vår”, altså som en fellesnevner med elevene, antyder en fortellerstemme som ikke er nøytral. Den nasjonale tonen bygger opp under læreboken som nasjonsbygger.

Christian Frederik blir i Stokkes lærebok fremstilt som en stor Norges-venn, Norges redningsmann og en som kjempet for norsk selvstendighet: “Kristian Frederik trudde han skulle bli Norges redningsmann. Det ble han også, om ikke nordmennene forstod det da”.<sup>112</sup> Dette er motsatt av fremstillingen i *Vi ere en nasjon*–. Denne oppvurderingen av Christian Frederik peker også Dan R. K. Enersen på i sin masteroppgave “Fortellinger om 1814”.<sup>113</sup> At det fantes ulike tolkninger, var mulig siden N-39 ikke favoriserte en bestemt tolkning av hendelsene i 1814. Carl Johan er også i læreboken til Stokke lite fremtredende selv om elevene blir vist Carl Johans følelsesmessige side når han beskrives som “sint” da han fikk høre om kongevalget i Norge.

---

<sup>110</sup> Stokke, Bernhard 1950: *Folket vårt gjennom tidene*, 5.utg. Cappelens forlag, Oslo, s. 155.

<sup>111</sup> Stokke 1950: 162.

<sup>112</sup> Stokke 1950: 163.

<sup>113</sup> Enersen 2010: 81.

Den patriotiske tonen har gjort at Kristoffer H. Endresen plasserer Bernhard Stokkes lærebok i en mellomposisjon mellom fortolkningstradisjonene. Han peker på det nasjonale og patriotiske uttrykket, men at den likevel ikke stemmer overens med en venstrenasjonal tolkningstradisjon.<sup>114</sup> Dan R. K. Enersen fremhever derimot kun de utenrikspolitiske rammene og fokuset på enkeltpersoner.<sup>115</sup> Han understreker ikke den patriotiske fremstillingen i læreboken, men heller oppvurderingen av Christian Frederiks rolle.

I mitt syn har boken innslag av begge typer tolkninger. Men siden Christian Frederik og det utenrikspolitiske stormaktsspillet blir gitt en så tydelig rolle vil jeg, som Enersen, plassere læreboken i en antipatriotisk fortolkning. På en annen side gir læreboken en kortfattet og forenklet versjon av begivenhetene i 1814, så det er ikke uproblematisk å plassere en lærebok i en fortolkningstradisjon. Dette kan også være årsaken til at ulike arbeidere har kommet frem til ulike konklusjoner angående lærebøkernes forhold til akademiske tolkninger.

Magnus Eriksens lærebok *Historie for folkeskolen* kom ut i 1946, og på litt over fem sider gjennomgår han historien om 1814. I bakgrunnen for begivenhetene legges stor vekt på krigene med England og Sverige. Istedenfor å vektlegge norsk harme mot Kielfreden velger Eriksen å begynne med prins Christian Frederik og hans reiser til Gudbrandsdalen og Trondheim. Læreboken er knapp i forklaringen av hendelser, men i likhet med de andre bøkene inneholder fremstillingen korte historier om nordmenn som viste motstand mot en union med Sverige. Etter beskrivelsene av notabelmøtet på Eidsvoll i februar beskrives Eidsvollsforsamlingen. De mest sentrale personene blir beskrevet og plassert inn i de to partiene som dannet seg, men ingen debatter presenteres. Teksten er nesten en slags oppramsing av personligheter, og den er derfor i strid med retningslinjene i N-39 som ønsket å begrense navn og årstall. På en annen side blir ferdigstillingen av Grunnloven presentert med stor innlevelse: “Da tok de i ring og ropte: “Enige og tro til Dovre faller!” Alle var rørt, og mange hadde tårer i øynene, Så skiltes de og drog hver til sitt”.<sup>116</sup>

Krigen i 1814 blir fremstilt på samme måte som i de andre bøkene. Den er patriotisk beskrevet, og kampviljen i den norske hæren har fått størst fokus. Historien om general

---

<sup>114</sup> Endresen 2010: 65-66.

<sup>115</sup> Enersen 2010: 80-81, 92.

<sup>116</sup> Eriksen, Magnus 1946: *Historie for folkeskolen*, Olaf Norlis Forlag, Oslo, s. 188.

Ohmes krigslyst er også med i denne boken.<sup>117</sup> Eriksen forteller at folkets ønske var at krigen med Sverige skulle fortsette etter at Christian Frederik gikk med på forlik: “Folket klager ikke over at det er flytt for mye, men for lite blod”, en beskjed Georg Sverdrup skulle ha gitt til Christian Frederik.<sup>118</sup> Boken er kortfattet i fortellingen om Christian Frederiks abdisering, forhandlingene med Sverige og valget av Karl 13. til Norges konge. Læreboken til Eriksen fremstiller Christian Frederik og det norske folk i stor grad likt som i *Vi ere i nasjon-*. Christian Frederik er ingen helt, og det er det norske folket som driver hendelsene frem. Læreboken passer derfor bedre overens med en venstrenasjonal tolkning av 1814 enn en antipatriotisk tolkning.

For alle de tre lærebøkene viser analysen at tilnærmingen til 1814 var fragmentarisk og sprikende. Jeg finner ingen klar konsensus i lærebøkene fremstilling av hendelsene eller aktørene. En forklaring på dette kan være at det heller ikke var konsensus i det akademiske miljøet. Historikerne var ikke enige om hvordan Norge fikk sin selvstendighet i 1814, og heller ikke om hvilken rolle Christian Frederik hadde spilt.<sup>119</sup> Læreplanen la dessuten ingen føringer for hvilke tolkninger lærebøkene skulle fremme, og var en forutsetning for de ulike fremstillingene. Det var derfor fritt frem for lærebokforfattere å holde seg til ulike tolkninger som fantes i ulike akademiske verk.

## 2.5 Grunnloven

Et utgangspunkt for denne oppgaven er å undersøke om det fantes endring i fremstillingen av Norges Grunnlov og elevenes arbeid med den. I N-39 var innholdet i Norges Grunnlov av 1814 et minstekrav elevene skulle kunne. Som tillegg burde undervisningen gjennomgå grunntrekkene i Grunnloven, og vise innslaget av ideene fra Nord-Amerikas frihetskamp og den franske revolusjon. Hvordan forholdt lærebøkene seg til disse retningslinjene?

I *Vi ere en nasjon*– brukte Hæreid og Amundsen en hel side på å gjennomgå Grunnlovens paragrafer og det politiske systemet den la til grunn. I tråd med læreplanen beskrives inspirasjonene blant Eidsvollsmennene fra den franske grunnloven, den nordamerikanske frihetskampen og andre frie forfatninger.<sup>120</sup> Den felles vestlige konteksten til Grunnloven blir dermed introdusert for leseren. Christian Magnus Falsen beskrives som “Grunnlovens far”. I

---

<sup>117</sup> Eriksen 1946: 189.

<sup>118</sup> Eriksen 1946: 190.

<sup>119</sup> Se punkt 2.2

<sup>120</sup> Hæreid & Amundsen 1946: 212-213.



behandlingen av selve Grunnloven går boken nøye gjennom forfatningens innhold. Alt fra kongens rolle til riksrett og høyesterett forklares for elevene. Grunnlovens første paragraf er nevnt sammen med prinsippene om trykke- og talefrihet. Årsaken til denne detaljerte fremstillingen kan være at samfunnslære ikke var et eget fag og at det derfor var historiefaget oppgave å beskrive det for elevene. Læreboken omtaler maktfordelingsprinsippet og folkesuverenitetsprinsippet, men uten at disse begrepene brukes. Men den unnlater å beskrive Grunnlovens andre paragraf, den såkalte jødeparagrafen, som ble svært omdiskutert i etterkant av 1814. Jeg antar at dette ble utelatt fordi det ikke passet inn i nasjonsbyggingen å fortelle om Norges fortidige diskriminerende holdninger overfor jødene. Lærebøkene i denne perioden ble gitt ut rett etter krigen, altså i kort tid etter nazistenes folkemord på jødene. Erfaringene var kanskje for nært i minne, og det passet derfor ikke inn å fortelle om jødeparagrafen. Lorentzen skriver i sin analyse at lærebøker fra denne tiden ikke beskrev skyggesidene i Norges nasjonale historie. Dette skjedde først i lærebøkene fra 1970- og 1980-tallet.<sup>121</sup>

I læreboken *Folket vårt gjennom tidene* brukte Bernhard Stokke omlag en side på å redegjøre for Grunnlovens innhold og tilblivelse. Stokke fulgte læreplanens retningslinjer ved å beskrive inspirasjonen fra den franske grunnloven og den nordamerikanske frihetskampen. Christian Magnus Falsens rolle i utformingen av Grunnloven fremheves. Læreboken skiller seg imidlertid ut ved å henvise til lektor Johan Gunder Adler i arbeidet med Grunnloven og å understreke at Grunnloven var en av de mest liberale grunnlovene i 1814. Stokke redegjør også for hvem som ikke fikk stemmerett: arbeidere, husmenn og tjenestefolk. Interessant er det at han ikke nevner kvinnenenes manglende stemmerett. De er et glemt perspektiv i fortellingen. Generelt fremmer Stokke flere perspektiver enn *Vi ere en nasjon*–, men heller ikke han drøfter den såkalte jødeparagrafen.

I Magnus Eriksens lærebok *Historie for folkeskolen* brukes det et kort avsnitt på å presentere Grunnloven. Det politiske systemet, som Hæreid og Amundsen brukte over en halv side på å forklare, får kun en setning i denne fremstillingen. “Grunnloven bestemte at kongen og hans råd skulle styre landet; men et folkevalgt storting skulle gi lover og pålegge skatter”.<sup>122</sup> Etter det beskrives de ulike prinsippene i grunnloven som religionsfrihet og trykkefrihet, samt

---

<sup>121</sup> Lorentzen 2005: 227.

<sup>122</sup> Eriksen 1946: 188.

inspirasjonen fra den nordamerikanske frihetskampen og den franske revolusjon. Læreboken nevner verken jødeparagrafen eller at det kun var et mindretall som fikk stemmerett.

## 2.6 Arbeidet med 1814: Spørsmål og arbeidsoppgaver i lærebøkene

Lærebokforfattere kan benytte seg av mange pedagogiske virkemidler. Elevenes tanker kan settes i gang med blant annet arbeidsoppgaver, faktabokser, sammendrag, tidslinjer og diktutdrag. De kan bruke plass på å forklare og utdype vanskelig fagstoff, mens illustrasjoner kan anskueliggjøre fortellingen for elevene. I N-39 ble det understreket at stor del av undervisningstiden burde brukes til fortelling med bruk av “bilder og ting av ymse slag som hjelper til å gjøre stoffet anskuelig og forståelig”.<sup>123</sup>

I denne delen av oppgaven vil jeg undersøke hvilke sider ved 1814 som ble vektlagt i arbeidsoppgavene. Disse kan indikere hva forfatterne la vekt på at elevene skulle kunne av ferdigheter, holdninger og kunnskaper. Normalplanen hadde fokus på metodene og oppfordret til elevaktivisering, og var derfor preget av en formal undervisningsteori. N-39 gav også retningslinjer for utformingen av arbeidsoppgavene. Elevene skulle finne svar på ulike spørsmål eller gi fremstillinger av leseboken muntlig eller skriftlig. Arbeidsoppgavene kunne også være å tegne redskaper eller fortelle om historiske steder og ting som elevene hadde sett eller hørt om.<sup>124</sup>

I læreboken *Vi ere en nasjon*– er arbeidsoppgavene like i utgavene fra 1946 og 1955, men i 1955 utgaven har forfatteren lagt til repetisjonsspørsmål bakerst i læreboken. En av arbeidsoppgave henviser til annen litteratur for mer utfyllende læring om 1814. Elevene får dermed øvet seg på å slå opp i håndbøker slik det fastsettes i en av målsettingene for historiefaget i N-39. Den andre oppgaven setter den norske Grunnloven i et internasjonalt perspektiv når de skal samtale om “Den franske grunnloven fra revolusjonstida – den norske grunnloven fra 1814”.<sup>125</sup> En annen oppgave legger opp til begrepstrening. De tre første begrepene er “grunnlov”, “udelelig rike” og “uavhengelig rike.” Ingen av oppgavene tar utgangspunkt i årstall og enkeltpersoner. Det er overens med læreplanens avvisning av et historiefag med fokus på navn og tall. Den siste oppgaven som lærebokforfatterne har kalt en “festlig oppgave”, er en tegneoppgave i overenstemmelse med forslagene i N-39. Boken ber

---

<sup>123</sup> Normalplan for byfolkeskolen av 1939: 84.

<sup>124</sup> Normalplan for byfolkeskolen av 1939: 84.

<sup>125</sup> Hæreid & Amundsen 1946: 217.

elevene om å finne frem til de viktigste paragrafene i Grunnloven, skrive dem med prydskrift på tegnepapir, og tegne Eidsvollsbygningen og det norske flagg.<sup>126</sup>

I utgaven fra 1955 repeteres retningslinjene i N-39 i starten av boken. Læreboken skal kun brukes til støtte for arbeidet. Fortellingens plass som metode i understrekes sammen med foredrag.<sup>127</sup> Det skrives også at utgaven har strøket mange navn og årstall i utgaven, men det har etter mitt skjønn i liten grad endret fremstillingen av 1814. Repetisjonsspørsmålene bakerst i boka er rene faktaspørsmål. Her er de mest sentrale hendelsene tatt med.

Arbeidsoppgavene i Hæreids og Amundsens lærebok er i samsvar med prinsippene i N-39. Likevel er oppgavene på de laveste nivåene i Blooms taksonomi.<sup>128</sup> Det oppfordres i liten grad til kritisk refleksjon blant elevene, det presenteres ikke motforestillinger, og oppgavene krever ikke vurdering av lærestoffet. Svarene på oppgavene finnes stort sett i teksten.

I Stokkes lærebok finnes en litt annen tilnærming til elevenes arbeid med 1814. Oppgavene er systematiske, omfattende og mange. Både i opplaget fra 1945 og utgaven fra 1950 foreligger over 40 oppgaver knyttet til 1814. Arbeidsoppgavene er i stor grad faktaspørsmål: Hva, hvor, når og hvem? Spørsmålsavsnittene heter henholdsvis “Norge i 1814”, “Christian Fredrik”, “Februarmøtet”, “Riksforsamlingen 1814”, “Norge mot Europa” og “Foreninga med Sverige”.<sup>129</sup> Det er få detaljer om 1814 som utelates. Arbeidsoppgavene har ingen stigende vanskelighetsgrad hvor undervisningen kan tilpasses elevenes ulike individuelle ferdigheter. En interessant oppgave er oppfordringen til å lage teater om 1814: “Lag et teater og spill noen av dem, f. eks. Sverdrup og prinsen”.<sup>130</sup> Her har lærebokforfatteren tatt hensyn til slagordet “arbeidsmåten er pensum”, som preget de didaktiske prinsippene i N-39. Arbeidsoppgavene vil jeg likevel plassere på de laveste nivåene i Blooms taksonomisystem.<sup>131</sup> Svarene til oppgavene finnes ofte i teksten, og reproduksjonsgraden er stor. Det legges opp til at elevene skal pugge de sentrale hendelsene og personene i historien om 1814.

---

<sup>126</sup> Hæreid & Amundsen 1946: 217.

<sup>127</sup> Hæreid, Jens & Sverre S. Amundsen 1955: *Vi ere en nasjon–: Norges- og verdenshistorie*, 4.utg. Aschehoug, Oslo, s. 3-4.

<sup>128</sup> Nivå 1 og 2 (Kunnskap og forståelse)

<sup>129</sup> Stokke 1950: 346-347.

<sup>130</sup> Stokke 1950: 347.

<sup>131</sup> Nivå 1 og 2 (Kunnskap og forståelse)

I *Historie for folkeskolen* er det ni spørsmål om 1814.<sup>132</sup> De er i stor grad knyttet til teksten, og få krever refleksjon. Oppgavene er også her på de laveste nivåene i Blooms klassifiseringssystem.<sup>133</sup> Aktørperspektivet får stor plass. De første oppgavene tar for seg Christian Frederiks planer og gjennomføringen av disse. Videre må elevene svare på hvorfor Falsen kalles “Grunnlovens far”. Vektleggingen av personer i arbeidsoppgavene stemmer overens med Svein Lorentzens analyse av læreboken. Han konkluderer at disposisjonen følger kongerekken, og at lærestoffet er preget av ledende menn.<sup>134</sup> Det stemmer derimot ikke overens med retningslinjene i N-39 om mindre fokus på navn og tall.

## 2.7 Bildebruk, layout og andre pedagogiske tilnærminger

Layout har betydning for hvordan eleven vil lese og oppfatte innholdet i en lærebok. Layout er hvordan lærebokens sider er bygd opp: bilder, komposisjon og typografi. Varierer tekstens størrelse på bokstavene eller skrifttype for å fremheve enkelte begreper eller hendelser? Finnes det marginer på sidene med begrepsforklaringer som vil hjelpe elevene i forståelsen av 1814? Et rotete og uoversiktlig oppsett kan få elevene til å føle at lærestoffet er tungt. Noen sider ved lærebokens paratekst vil også være av interesse i denne oppgaven.<sup>135</sup> Dette for å se om det er flere steder i læreboken fortellingen om 1814 har gjort seg gjeldende.

Tittelen til Hæreid og Amundsens lærebok, *Vi ere en nasjon*– har de hentet fra Henrik Wergelands “Småguttenes nasjonalsang”. Blant lærebokens første sider presenteres også en strofe fra Henrik Wergeland: “Gid 17de mai velsignte blant dage, bestandig må skjønnere vende tilbake-“. <sup>136</sup> Dette er hentet fra sølvpokalen Wergeland sendte til Eidsvolls formannskap i 1845, den siste 17. mai han levde. Ikke bare viser lærebokens tittel til feiringen av 17. mai, men også lærebokens omslag er pyntet i beste 17. maistemning. Bokens forside, som vises nedenunder, har et stort bilde av glade barn som går i 17.-maitog og vifter med norske flagg. Dette viser den nasjonale frihetsstemningen som preget Norge i etterkrigstiden, samtidig med markeringen av at det var 100 år siden Henrik Wergeland døde. Som tidligere nevnt i oppgaven peker Svein Lorentzen på at fedrelandskjærighet og nasjon vil være

---

<sup>132</sup> Eriksen 1946: 265.

<sup>133</sup> Nivå 1 og 2 (Kunnskap og forståelse)

<sup>134</sup> Lorentzen 2005:125.

<sup>135</sup> Med paratekst menes all tekst i en bok som ikke utgjør den litterære teksten. Det innebærer alt fra bokens tittel og undertittel til omslag, illustrasjoner og forord. Parateksten er et resultat av en rekke valg forfatter og forlaget gjør, og er derfor ikke tilfeldig. Jeg vil ikke analysere de delene av parateksten som knyttes til forhold utenfor læreboken, for eksempel forhold knyttet til utgivelse.

<sup>136</sup> Hæreid & Amundsen 1946: 3.

nøkkelord i elevenes første møte med historiefaget i denne læreboken. Lorentzen skriver at bokomslaget ble et bilde på nasjonal identitet og gjenvunnet frihet etter andre verdenskrig.<sup>137</sup>



**Bilde 1:** Hæreid, Jens. & Sverre S. Amundsen 1946: *Vi ere en nasjon*–: *Norges- og verdenshistorie*, Aschehoug, Oslo.

I fremstillingen av 1814 i *Vi ere en nasjon*– finnes det ingen faktabokser, sammendrag eller tidslinjer for å hjelpe elevene å sette 1814 inn i en historisk sammenheng. Læreboken til Hæreid og Amundsen har av Svein Lorentzen blitt karakterisert som en lærebok som brøt nytt land i forhold til layout og skrifttyper, men at den også kunne virke “litt overlesset”.<sup>138</sup> Lorentzen redegjør ikke for hvorfor, men jeg er enig i det siste. Utgangspunktet for den følgende beskrivelsen er 1946-utgaven, men dette gjelder også utgaven fra 1955. Læreboken har en marg hvor bilder og bildetekst blir plassert. Margen brukes ikke til ordforklaringer eller lignende, men siden læreboken er bilderik, er den hyppig i bruk. Overskriften til hvert kapittel og første setning i hvert avsnitt markeres ut med fet skrifttype. Det som får læreboken til å se

---

<sup>137</sup> Lorentzen 2005: 133.

<sup>138</sup> Lorentzen 2005: 135.

overlesset ut, er en sammenheng mellom denne fete skrifttypen, en hyppig bruk av kursivering av setninger og begreper, samt at sidene ofte er tettpakket av skrift og bilder. Dette vises særlig på sidene som tar for seg Riksforsamlingen og Grunnloven. På to sider er det plassert to bilder inklusiv tekst. Brødteksten er trukket rundt bildene, fire avsnitt har fet innledningstekst og store deler i gjennomgangen av Grunnloven er kursivert. Dette gjør fremstillingen av 1814 rotete. Læreboken har heller ingen ordforklaringer, men fremhever mange navn og få enkelthendelser med kursiv skrift.

Bildene som følger teksten er ett pedagogisk virkemiddel. Jeg sikter til de ikke-skriftlige delene av læreboken med betegnelsen “bilder”: Fotografier, kart, malerier, tegninger, karikaturer og faksimiler. Bildene har en større funksjon enn bare den dekorative. Bildene er en sentral del av det faglige ved at de konkretiserer, anskueliggjør lærestoff og skaper avbrekk i elevenes lesning av teksten. Bilder vekker emosjoner, gir nye forestillinger, skaper interesse og motiverer.<sup>139</sup> Bilder gjør fortiden levende og er tilsynelatende enklere å lese enn en verbal tekst.<sup>140</sup> Hva det visuelle materiale forteller er avhengig av de spørsmål som stilles til bildene. Det er derfor åpenbare begrensninger i analysen, men jeg skal likevel forsøke å peke på noen tendenser i bildebruken.

Læreboken *Vi ere en nasjon*– er rikelig fylt med bilder. De er svart-hvite, og bildetekster beskriver innholdet i bildene. Både utgaven fra 1945 og 1955 har tegningen laget av Andreas Bloch som viser den heroiske kaptein Nicolay Drejer på stubben i det han ledet de norske soldatene i krigen mot Sverige i 1808.<sup>141</sup> Brødteksten forteller om slaget ved Trangen hvor “den modige kaptein Dreyer og mennene hans” kriget mot svenskene. Drejer ble et nasjonalt symbol på 1800-tallet, og det er derfor interessant at læreboken tar med dette bildet. Bildeteksten forteller hvordan Drejer fikk åtte kuler i kroppen, men ikke ville gi seg. Tegningen formidler soldatenes mot og en patriotisk stemning. Andreas Bloch laget dette bildet og mange andre forut for 100-års jubileet i 1914. Hæreid og Amundsen brukte flere av disse tegningene i læreboken. *Vi ere en nasjon*– hadde derfor ikke bare en tekst som fortalte en storslått nasjonal fortelling om 1814, men også bildegalleriet uttrykte en nasjonal stemning.

---

<sup>139</sup> Bjørndal 1967: 49.

<sup>140</sup> Lund 2006: 126.

<sup>141</sup> Hæreid & Amundsen 1946: 207.

Utgavene fra 1945 og 1955 har tre andre bilder felles, men i 1955-utgaven er det ført inn et fotografi og et maleri. Av de illustrasjonene utgavene har felles viser den ene prins Christian Frederik og jernverkseier Carsten Anker.<sup>142</sup> Også denne er tegnet av Andreas Bloch. Tegningen fremstiller Christian Frederik i fine majestetiske klær, mens Carsten Anker åpner en dør for ham. Bildet bygger opp under tekstens fremstilling av en vakker og majestetisk Christian Frederik. De to andre bildene viser Eidsvollsmennene og Eidsvollsbygningen.<sup>143</sup> Bildet av Eidsvollsmennene gir en forståelse av det brede folkelag som var representert under Riksforsamlingen og supplerer derfor tekstens fremstilling. Det andre bildet er en tegning av Fredriksten festning og følger historien om svenskenes vanskeligheter med å innta denne festningen.

1946 utgaven av *Vi ere en nasjon*– har i tillegg med en tegning av I. Mauritz Hansen som viser Eidsvollsmennene når de holder hverandre i hendene 20. mai 1814. Tegningen er gitt tittelen “Enige og tro til Dovre faller!”.<sup>144</sup> Tittelen er den såkalte Eidsvollseden, et løfte om troskap til det Riksforsamlingen var kommet frem til. Det er en nasjonalromantisk forestilling, og teksten under bildet beskriver hvor vakkert det var: “Veggene er smykt med barkranser som tok seg godt ut da de var friske”.<sup>145</sup> Denne tegningen er i 1955-utgaven byttet ut med maleriet *Eidsvold 1814*, feilaktig omtalt i læreboken som “Riksforsamlingen på Eidsvoll”, av Oscar Arnold Wergeland.<sup>146</sup> I hele perioden 1945-2010 har bildet hengt i Norges stortingssal.<sup>147</sup> Bildets tema er 11. mai og Christian Magnus Falsens opplesning av grunnlovsutkastets siste paragraf. I lærebokens utgave fra 1955 tar bildet over en halv side og fungerer som et blikkfang. Maleriet gir elevene en forestilling om både Eidsvollsmennene, Eidsvollsbygningen og hvordan Riksforsamlingen fungerte. Å la dette være introduksjonsbildet til 1814 kan være inspirerende og motiverende for elevene fordi den gir et unikt innblikk i hvordan forhandlingene pågikk på Eidsvoll. 1955-utgaven har i tillegg til maleriet til Wergeland med et fotografisk bilde av Eidsvollsbygningen.<sup>148</sup> Bildet ble tatt i nær tid med utgivelsen, det er svart-hvitt, og utenfor bygningen vaier et stort norsk flagg. Den rike billedlige rammen i denne læreboken gjør at hendelsene i 1814 blir anskueliggjort for elevene. Fremstillingen kan virke overlesset, men bildene kan hjelpe elevene med forståelsen av 1814.

<sup>142</sup> Hæreid & Amundsen 1946: 212.

<sup>143</sup> Hæreid & Amundsen 1946: 213-214.

<sup>144</sup> Hæreid & Amundsen 1946: 214.

<sup>145</sup> Hæreid & Amundsen 1946:214.

<sup>146</sup> Store Norske Leksikon, [http://www.sn.no/nbl\\_biografi/Oscar\\_Wergeland/utdypning\\_%E2%80%93\\_2](http://www.sn.no/nbl_biografi/Oscar_Wergeland/utdypning_%E2%80%93_2) (Oppsøkt 1.3.2011)

<sup>147</sup> Bildet ble utført på oppdrag av korpslegen og forretningsmannen Lorentz Reinhold Boll Ring.

<sup>148</sup> Hæreid og Amundsen 1955: 224.

I læreboken *Folket vårt gjennom tidene* finnes det ingen tidslinjer eller sammendrag tilknyttet 1814, men det er også her en betydelig utvikling i layout mellom utgavene i analysen. Etter andre verdenskrig trykket forlaget opp et nytt opplag av Stokkes lærebok, men i 1950 ble det en total forandring i bokens layout. Dette gjelder ikke minst i bokens fremstilling av 1814. Opplaget fra 1945 har ingen marg med forklaringer og markerer i liten grad begreper som er viktige at elevene skal kunne. Sidene er preget av å være fullpakket av tekst. Læreboken har kun to bilder i presentasjonen av hendelsene i 1814. Det ene bildet viser et portrett av Christian Frederik.<sup>149</sup> Det er lite og mørkt, og det gjør det vanskelig å få et inntrykk av prinsen. Det andre viser mennene foran Eidsvollsbygningen og er tegnet av Andreas Bloch.<sup>150</sup> Det er det samme som er brukt i *Vi ere en nasjon*—.

I 1950-utgaven derimot finnes en helt annen layoutmessig tilnærming til 1814. I margin tydeliggjøres hovedpunktene i teksten, og bildegalleriet har utvidet seg fra to til fem bilder. Bildene gjør historien om 1814 og hendelsene på Eidsvoll levende for elevene. Læreboken innleder fortellingen om 1814 med maleriet *Eidsvold 1814* av Oscar Wergeland.<sup>151</sup> Deretter følger tegningen av Eidsvollsbygningen av Andreas Bloch.

Et fotografi av Eidsvollsbygningen følger også fortellingen om 1814, se bildet nedenfor. Verken fotografens navn eller tidspunktet for når bildet ble tatt nevnes, men jeg vil anta at bildet ble tatt i nær tid med utgivelsen av læreboken. Fotografiet er uten farger, men likevel får elevene et inntrykk av Eidsvollsbygningen. Ikke bare vises bygningen frem i all sin prakt, men også et norsk flagg som vaier i vinden utenfor bygningen. Det er en tydelig nasjonalromantisk stemning i bildet. Bildeteksten forklarer Eidsvollsbygningens kulturelle betydning som en nasjonaleiendom og beskriver bygningen som et “svært fint hus”. Fotografiet har en pedagogisk effekt siden den er med på å anskueliggjøre og illustrere fortellingen om 1814.

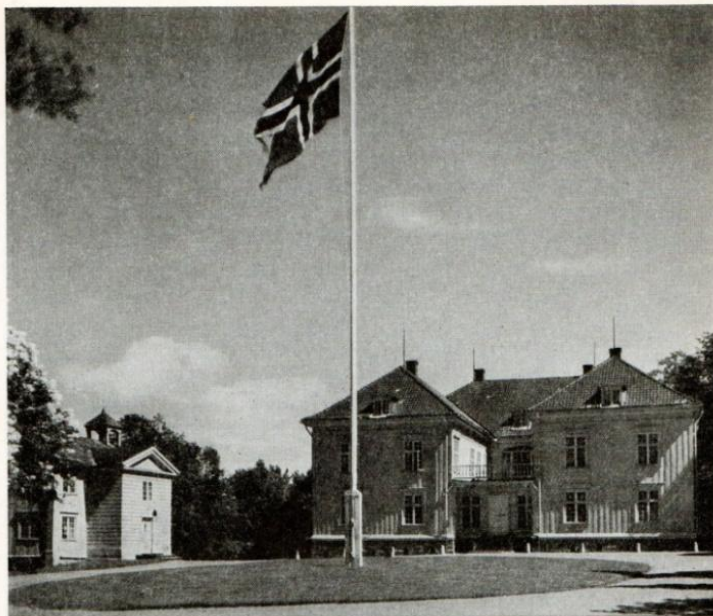
---

<sup>149</sup> Stokke, Bernhard 1940: *Folket vårt gjennom tidene*, Cappelens Forlag, Oslo, s. 132.

<sup>150</sup> Stokke 1940: 135.

<sup>151</sup> Stokke 1950: 155.





Hovudbygningen på Eidsvoll jernverk, den som vi kallar Eidsvollsbygningen, er nasjonaleigedom. Det er eit svært fint hus, både utanpå og inni. Det var Carsten Anker som bygde huset.

I eit av dei fyrste møta slo dei fast «Noreg skal vera eit fritt, sjølvstendig, udeleg kongedøme. Folket skal velja stortingsmenn. Stortinget skal gjeva lover og leggja på skattar Kongen og rådet hans vert til saman kalla regjeringa. Ho skal styra landet etter lovene. Til hjelp skal ho ha embetsmenn og andre statstenestemenn utover landet. Domstolane skal stå fritt og sjølvstendig, slik at kvar mann kan vinna retten sin, jamvel mot staten sjølv. Prentefridom og religionsfridom vart fastslegne. For framtida skulle ingen få nokon erveleg førerett slik som

Viktigaste  
grunn-  
setningane

159

**Bilde 2:** Stokke, Bernhard 1950: *Folket vårt gjennom tidene*, Cappelens forlag, Oslo.

I gjennomgangen av Grunnlovens innhold har lærebokforfatteren og forlaget valgt å legge til et bilde av Grunnlovens første linjer.<sup>152</sup> Det siste bildet viser Christian Frederik. Tidligere i oppgaven forklarte jeg hvordan Stokke beskrev Christian Frederik som Norges redningsmann. Bildet av Christian Frederik og bildeteksten bekrefter lærebokens syn på Christian Frederiks rolle. Ikke bare presenteres han majestetisk og autoritær på bildet, men teksten som følger beskriver det også: «Han var en varm Norgesvenn og gikk sterkt inn for at Norge skulle bli sjølvstendig. 17. mai 1814 ble han valt til norsk konge. Seinere på året måtte han gi avkall på tronen».<sup>153</sup> Bildene i denne læreboken brukes derfor til å understreke det tekstlige innholdet.

<sup>152</sup> Stokke 1950: 160.

<sup>153</sup> Stokke 1950: 162.

Læreboken til Magnus Eriksen, *Historie for folkeskolen*, har en relativt knapp stil. Læreboken har små avsnitt med egne overskrifter i fet skrifttype. Heller ikke denne læreboken har tidslinjer, sammendrag eller faktabokser tilknyttet 1814. Læreboken benytter seg ikke av marg eller noen form for ordforklaringer bortsett fra selve brødteksten. Alle sentrale navn kursiveres første gang de nevnes, og merkes på denne måten ut. Et annet forhold man spesielt legger merke til er hvordan det brukes “sperret skrift” om 17. mai 1814: “D e n 1 7. m a i b l e g r u n n l o v e n u n d e r s k r e v e t, [...]”.<sup>154</sup> Ved å legge inn slike mellomrom i teksten blir betydningen av dagen 17.mai understreket for elevene.

Alle avsnittene i kapittelet om 1814 har en stjerne foran seg som markerer at avsnittet er et av minstekravene i N-39. Avsnittene blir derfor presentert som like viktige. Lærebokens eneste bilde av hendelsene i 1814 er Oscar Wergelands *Eidsvold 1814*. Det forklares ikke i bildeteksten hvor pent det var i salen, men rollene til Falsen og Christie forklares kort. Fire av lærebokens fem bilder i fremstillingen av 1814 er portretter av sentrale personer: Christian Frederik, Georg Sverdrup, Falsen og Christie.<sup>155</sup> At lærebokforfatteren velger å ha bilder av enkeltpersoner tilknyttet hendelsene, virker at bekrefte analysen Svein Lorentzen har gjort. Han trekker frem at læreboken er gjennomgående preget av ledende menn i fremstillingen av historien.<sup>156</sup>

## 2.8 Oppsummering

Normalplanen av 1939 var den første samlende læreplan for folkeskolen. Planen bestemte rammene for hvordan historien skulle formidles til elevene i den norske skolen etter krigen. Elevene skulle lære å bruke håndbøker, få forståelse av det samfunnet de levde i og betydningen av samarbeid og fred. Verdenshistorien var en del av historiefaget, men fortsatt ut fra norske perspektiver. Normalplanen satte fokus på arbeidsmåten. Den progressive pedagogikken som lå til grunn for N-39 la hovedvekt på elevenes allsidige og selvstendige arbeid. Læreboken skulle brukes som referansebok, og bare da kom den til sin rett i undervisningen. Realitetene i skolen var derimot annerledes, for læreboken var fortsatt sentrum i undervisningen.

---

<sup>154</sup> Eriksen 1946: 188.

<sup>155</sup> Eriksen 1946: 187, 190.

<sup>156</sup> Lorentzen 2005: 125.

Lærebøkene i perioden 1945-1955 fremstilte 1814 i en patriotisk og nasjonalistisk stemning, men uten at den venstrenasjonale fortolkningen dominerte. Selv om N-39 ikke framelsket fedrelandskjærlighet, var det nasjonale uttrykket fremtredende. Lærebøkene i perioden kan plasseres i begge tolkningstradisjonene. De hadde derfor en fragmentarisk gjengivelse av hendelsene, noe som var mulig siden læreplanen N-39 ikke la føringer for hvilke tolkninger som skulle ha forrang. Læreboken til Hæreid og Amundsen og Eriksen har jeg plassert i en venstrenasjonal tolkningstradisjon som blant annet finnes i arbeidene til historikeren Sars. Stokkes lærebok tilhører derimot en antipatriotisk tolkningstradisjon på linje med Nielsen og Steen.

Hendelsesforløpet i 1814 ble fremhevet av norsk kampvilje og inneholdt historier om kjempende nordmenn. Normalplanens understreking av samarbeid mellom folkene kan derfor sies å ha blitt mindre vektlagt av lærebokforfatterne. Aktørperspektivet ble sprikende presentert. I læreboken til Stokke oppvurderes Christian Frederiks rolle, mens i de to andre var han bare én blant mange aktører. Årsaken til de ulike fremstillingene av prinsen har jeg i analysen knyttet opp mot at det ikke var noen enerådende oppfatning av hans rolle blant historikere. Siden N-39 ikke la noen føringer for fremstilling var det fritt frem for forfatterne å presentere Christian Frederik i deres eget perspektiv.

Heltene i fremstillingen var i stor grad de norske soldatene, det norske folk, mennene på Eidsvoll og Christie i forhandlingene med Sverige. I gjennomgangen av Grunnloven pekte alle lærebøkene på inspirasjonen fra revolusjonene i Frankrike og USA. Det politiske systemet ble presentert nøye og grunnen til det var blant annet at samfunnskunnskap ennå ikke var et eget fag. Jødeparagrafen ble derimot ikke nevnt et eneste sted.

Arbeidsoppgavene om 1814 i lærebøkene viste ulikheter mellom intensjonene i N-39 og lærebøkene. Læreplanen fremmet på den ene siden en formal undervisningsteori og tok utgangspunkt i metodene, elevene og deres interesser. På den andre siden satte minstekravene i planen fokus på fagstoffet, og tendensen var at lærebøkene fortsatte det tradisjonelle historiefaget der reproduksjon stod i sentrum. Elevene skulle i stor grad lære seg faktaopplysninger om 1814, og det tyder på at lærebøkene var preget av en materialobjektivistisk undervisningsteori. Spesielt lærebøkene til Stokke og Eriksen tok utgangspunkt i systematiske faktaspørsmål. Det forelå derfor en uoverensstemmelse mellom læreplanens intensjon om mindre hukommelsesarbeid og lærebøkernes tilnærming til lærestoffet. I liten

grad var arbeidsoppgavene ute etter refleksjoner eller ferdigheter hos elevene, og oppgavene har jeg gjennomgående plassert på de laveste nivåene i Blooms taksonomi.

I lærebøkene fantes det ingen tidslinjer, sammendrag eller faktabokser som kunne hjelpe elevene til å forstå de komplekse hendelsene i 1814. Perioden 1945-1955 viste derimot en utvikling i lærebøkernes layout og billedlige bruk av 1814. Lærebøkene ble i perioden rikere illustrert. Malerier og fotografier fikk større plass i fremstillingen av 1814, og fortellingen ble derfor mer tilgjengelig for elevene.

## Kapittel 3: 1814 i lærebøkene i perioden 1975-1985.

### 3.1 Utdanningspolitisk kontekst

#### 3.1.1 Utdanningspolitikk

I Norge var 1970- og 1980-tallet preget av politiske skiftninger, opprør og kulturell turbulens mens det internasjonalt var økonomiske ned- og oppgangstider. Storhetstiden til Arbeiderpartiet var over, og regjeringer fra ulike partier avløste hverandre. EEC-debatten, Vietnamkrigen og opprustningen i den kalde krigen engasjerte. Politikken var preget av polarisering, og man var på leting etter nye veier å gå. På venstrefløyen var Sosialistisk Valgforbund (SV) på fremgang, og AKP (m-l) markerte seg som en revolusjonær bevegelse. På den andre siden av det politiske landskapet oppstod Anders Langes Parti (ALP) og fikk fire representanter ved valget i 1973. Fra slutten av 1970-tallet kom den såkalte høyrebølgen til å prege den politiske arenaen i Norge. Politikken vendte seg vekk fra det radikale og mot det liberale. De liberale kreftene ønsket å bygge ned den statlige styringen og bytte ut fellesskapsløsninger med individets frihet og valgmulighet.<sup>157</sup>

Perioden 1950-1960 kan kalles en utdanningseksplasjon. Samfunnet hadde stor tro på at skolering, og utdanning var et middel til personlig velferd og økonomisk vekst. De store barnekullene etter 1945 gjorde også at det ble en sosial nødvendighet å bygge ut og satse på skolen. Reformene i skolen var mange, og den største endringen var overgangen fra sjuårig folkeskole til niårig grunnskole. Første trinn i overgangen var *folkeskolelov av 1959*. Den var Norges første skolelov som var felles for både by og land, og den gjorde det mulig for kommunene å gjøre vedtak om niårig obligatorisk skole. Året etter fulgte *Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole* (LF60). I denne læreplanen ble skolefagene historie, geografi og samfunnskunnskap samlet i samfunnsfag.<sup>158</sup> Fagdisiplinene hadde egne fagplaner, men målet var å undervise helhetlig og å se fagene i sammenheng. Inndelingen ble videreført i de påfølgende læreplanene. Etter en periode med forsøksplaner ble niårig grunnskole til slutt innført i 1969 med *Lov om grunnskolen av 13. juni 1969*.

Allerede i 1967 ble *Normalplanutvalget* opprettet for å arbeide med en helhetlig læreplan for den niårige grunnskolen. Resultatet var *Mønsterplan for grunnskolen av 1974* (M-74), og den

---

<sup>157</sup> Baune 2007: 136.

<sup>158</sup> De som utarbeidet planen var inspirert av amerikanernes *Social Studies* hvor tverrfaglighet stod sentralt.

avløste de foregående læreplanene.<sup>159</sup> Dette skjedde mens Arbeiderpartiet var i regjering og partiet var sterkt involvert i den politiske behandlingen av planen. Departementet hadde forslaget til planen ferdig i 1971 (M-71), men planen ble først innført i skolen og vedtatt i 1974.<sup>160</sup>

1960- og 1970-tallets idestrømninger samles ofte i fellesbetegnelsen nyradikalismen. Retningen hadde flere fronter. De nyfeministiske gruppene var en del av en internasjonal bevegelse. Deres mål var å bevisstgjøre kvinner på den systematiske undertrykkelsen de var utsatt for. Studentopprøret ved universitetene var en protest mot universitetssystemet, som studentene mente var autoritært. De ønsket å få mer innflytelse på innhold og arbeidsmåter i studiene. Miljøbevegelsen var også med på å prege den politiske dagsorden på 1970-tallet og satte fokus på forbrukersamfunnets miljømessige konsekvenser.

Alfred O. Telhaug og Odd A. Mediås deler det skolepolitiske og pedagogiske klimaet i perioden inn i to faser.<sup>161</sup> Fra slutten av 1960-årene frem til slutten av 1970-årene var skoledebatten preget av nyradikalismens ideer. Fra siste halvdel av 1970-årene begynte debattene og reformene å avta. Årsakene til dette var reformtretthet hos lærerne samtidig som kildene til nye ideer ble færre. De skolepolitiske debattene på 70-tallet var mange, og kritikken fra de nyradikale var rettet mot reformene og skolepolitikkerne. Undersøkelser i skolen viste skoletrette og umotiverte elever. Reformene ble kritisert for å være en forsterkning av samfunnsutviklingen og en bevisstløs tilpasningsideologi. De nyradikale angrep humankapitalteorien og forholdet mellom velstand og utdanning. De ønsket også å fjerne karaktersystemet, og i 1972 resulterte det i at karakterene ble avskaffet i barneskolen. Videre kritiserte de nyradikale det nasjonale i læreplanene og lærebøkene. Lærebøkene ble kritisert fordi de store forlagene var plassert i Oslo, og det forsterket den sentrumsorienterte akademiske kulturen i skolens innhold. De nyradikale hevdet også at det nasjonale i læreplanen var preget av en akademisk bykultur fordi den var utviklet av over- og middelklassen. Man mente derfor at den urbaniserte over- og middelklassen fikk bedre forutsetninger for å forstå skolens innhold enn distrikts-Norge og arbeiderklassen.<sup>162</sup>

---

<sup>159</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: Kirke- og undervisningsdepartementet og Aschehoug & Co, Oslo, s. 3.

<sup>160</sup> Engh 2009: 25-26.

<sup>161</sup> Telhaug & Mediås 2003: 219.

<sup>162</sup> Baune 2007: 153; Telhaug & Mediås 2003: 207-212.

### 3.1.2 Historiedidaktikk, pedagogikk og læreplan

Mønsterplanen av 1974 var til en viss grad påvirket av de nyradikale ideene, men gikk ikke like langt. Nyradikale ideer i M-74 var blant annet likestilling, elevdemokrati, nedvurdering av det nasjonale og fremheving av globale- og lokale perspektiver.<sup>163</sup> Planen var antiautoritær og samfunnskritisk. Den var den første læreplan som hadde et helt kapittel til undervisning av minoritetsgrupper, altså samene. De pedagogiske føringene i M-74 stemte også godt overens med de nyradikale ideene. “Trivsel”, “skaperglede”, “trygghetsfølelse”, “selvtillit” og “menneskelig kontakt” er begreper i M-74 som man bare så vidt hadde brukt i den utdanningspolitiske retorikken før 1960-tallet.<sup>164</sup>

M-74 var en ny type læreplan. Den var en veiledende rammeplan hvor skolen og læreren hadde en viss grad av valgfrihet med hensyn til innhold og arbeidsmåter innenfor rammene.<sup>165</sup> Fagplanene var ikke bindende, men retningsgivende. Siden fagstoffet i M-74 var satt opp som forslag har den blitt kalt maksimumsplan som en motsetning til minimumsplanen N-39. Dette innebar en nedtoning av skolens kunnskapskrav. Behovet for å differensiere undervisningen slik at den kunne tilpasses elevenes forutsetninger, fikk her forrang for ønsket om å skape en ensartet skole.<sup>166</sup> Historieundervisningen i skolen begynte i fjerde skoletrinn og fortsatte helt frem til utgangen av grunnskolen. Historie som skolefag i M-74 ble som i 1960 en del av samfunnsfaget. Nytt var det imidlertid at samfunnsfaget ble flyttet inn under orienteringsfag, ofte forkortet o-fag. Det var *Normalplanutvalget* som så behovet for et integrert orienteringsfag. Her ble fagene naturfag, heimstavlære og samfunnsfag plassert. Læreren skulle legge vekt på fagintegrerende undervisning, men naturfag, heimstavlære og samfunnsfag fikk egne selvstendige planer og egne definerte mål.

I den generelle delen av M-74 utdypet man formålsparagrafen fra Grunnskoleloven, og de grunnleggende synspunktene på oppdragelse og undervisning ble understreket. I den sammenheng vil jeg spesielt vise til hvordan planen la opp til formidling i kulturarven. Kulturarven defineres i planen som “den sum av røynsle og innsikt som gjennom tidene er lagd ned i tru, sed og skikk, kunst og diktning, vitskap og teknikk og institusjonar”.<sup>167</sup> I M-74 ble det en viktig del av grunnskolens oppgave å formidle kulturarven til elevene, men det ble

---

<sup>163</sup> Telhaug & Mediås 2003: 219-230.

<sup>164</sup> Telhaug & Mediås 2003: 223.

<sup>165</sup> Gudem 2008: 41.

<sup>166</sup> Baune 2007: 149.

<sup>167</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 27.

også presisert at kulturarven skulle presenteres i et globalt perspektiv.<sup>168</sup> M-74 understreket at et globalt perspektiv på kulturarven måtte få innflytelse på stoffvalget. Hvorvidt dette påvirket lærebøkernes fremstilling av 1814 og Grunnloven skal jeg drøfte i analysen.

Ettersom historie ble plassert inn under samfunnsfag, må historiefagets mål i M-74 ses i sammenheng med fellesmålene for samfunnsfag. Undervisningen i samfunnsfag skulle ta sikte på å gjøre eleven kjent med hva et samfunn er, og hvordan det utvikles og virker.<sup>169</sup> Undervisningen skulle utvikle elevenes forståelse for andre menneskers levevis og tradisjoner, og hvordan konflikter kan oppstå og samarbeid etableres. Historiefaget hadde et eget avsnitt hvor historieundervisningens mål ble presisert. Historie skulle orientere elevene om menneskers liv og virke, og utvikle elevenes sans for tidsperspektivet. Elevenes interesse for mennesker som hadde levd før skulle utvikles, og elevene skulle møte åndsverdier fra tidligere generasjoner i lærestoffet.

Lærestoffet i historie var kronologisk ordnet i M-74 og var delt opp i emner, men læreren var ikke bundet til å følge kronologien. M-74 la stor vekt på det globale og lokale. Det lokale kom frem i planen ved en understrekning av viktigheten av å utnytte lokalhistorisk stoff i undervisningen. Det globale perspektivet, som i innledningen i M-74 ble tilknyttet kulturarven, preget også lærestoffet i historie: "Historieundervisningen skal hjelpe elevene til å se stoffet i globalt perspektiv" ble det sagt.<sup>170</sup> Den skulle heller ikke bare dreie seg om "den hvite manns historie".<sup>171</sup> Det nasjonale perspektivet som tidligere var enerådende, fikk dermed konkurranse. Den nasjonale nedvurderingen i M-74 beskriver historiedidaktiker Erik Lund som en frykt for at elevene skulle få et overdrevent bilde av Norges rolle i verden gjennom den nasjonale historien.<sup>172</sup> I læreplanen beskrives nemlig den nasjonale historien som et viktig anliggende, men "den må ikke føre til sjåvinisme og trangsynthet".<sup>173</sup> Den samfunnsmessige utviklingen på 1960- og 70-tallet hadde på denne måten endret historieundervisningens innhold. Opprøret mot det nasjonale var et eksempel på nyradikal skolekritikk, men det var også noe mer.

---

<sup>168</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 27.

<sup>169</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 176.

<sup>170</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 179.

<sup>171</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 179.

<sup>172</sup> Lund 2006: 57.

<sup>173</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 179.



De nyradikale strømningene ønsket å fremme likestilling mellom kjønnene, noe som reflekteres i M-74. For historiefaget innebar dette at kvinnenens stilling gjennom tidene skulle ha et større fokus enn tidligere. Planen krevde også at kulturhistorisk stoff måtte få bred plass og at skolen skulle arbeide for “fredens sak”. Helt nytt i planen var at undervisningen i historie skulle være på “høyde med nye forskningsresultater” og at skolen ikke måtte binde elevene til ett bestemt syn.<sup>174</sup> “Vitenskapelig arbeidsmåte og metode” presenteres som en grunnleggende verdi i M-74.<sup>175</sup> Erik Lund mener imidlertid at det er vanskelig å se at dette hadde nedfelt seg i planen for samfunnsfag, inkludert historie.<sup>176</sup> Det nordiske perspektivet var også et viktig anliggende i M-74. Planen beskrev viktigheten av “å vise hvordan de nordiske land i nyere tid har løst alle stridigheter gjennom forhandlinger og fredelige midler”.<sup>177</sup>

I M-74 var fagstoffet i historie delt i emner. Emnene var delt inn i tre typer: epoker, regioner og lengdesnitt. En slik inndeling gjorde at planen refererte til 1814 to ganger. Et emne i 7. klassetrinn het “Fra enevælde til folkestyre” og var av emnetypen lengdesnitt.<sup>178</sup> Emnet inneholdt utviklingen i Frankrike under den franske revolusjon, den amerikanske frihetskampen, Eidsvollsforsamlingen, parlamentarisme og demokratisk styresett. I 8. klassetrinn kom 1814 inn under epoken kalt “Norge fra ca. 1800 til 1905”.<sup>179</sup> Her henviste planen blant annet til krig og nødsår, utvikling mot uavhengighet og union med Sverige.

På 1950- og 60-tallet var undervisningsteknologien en ledende pedagogisk retning. Den hadde røtter i mål-middeltenkning og behavioristisk psykologi. Pedagogene hadde stor tro på at læreprogrammer samt selvinstruerende og selvkontrollerende læremidler kunne garantere læring. På 1970-tallet gikk man imidlertid bort fra dette, og i M-74 ble betydningen av selvinstruerende læremidler dempet.<sup>180</sup> Istedenfor ble fokuset lagt på reformpedagogiske retninger. Den pedagogiske eliten økte sin innflytelse i ulike råd og stillinger. Pedagogene så seg ikke som forsvarere av en felles norsk kulturarv, men de hadde en pedagogisk-psykologisk innsikt og fremmet en elevsentrert pedagogikk.<sup>181</sup> De foretrakk form fremfor

---

<sup>174</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 180.

<sup>175</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 27.

<sup>176</sup> Lund 2006: 57.

<sup>177</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 179.

<sup>178</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 184.

<sup>179</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 184.

<sup>180</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 4.

<sup>181</sup> Telhaug, Alfred O. 2005: *Kunnskapsløftet- ny eller gammel skole?* Cappelen Akademisk forlag, Oslo, s. 27-30.

innhold og talte for prosjekter, samarbeid, samhandling, dialog og kreativitet. De pedagogiske føringene i Mønsterplanen av 1974 ble langt på vei en videreføring av reformpedagogikken i Normalplanen av 1939.<sup>182</sup> Arbeidsskoleprinsippet og aktivitetspedagogikken hvor elevaktivitet stod sentralt, ble dermed videreført i M-74. Planen hadde derfor trekk av en formal undervisningsteori. Elevenes arbeidsprosesser var like viktig som kunnskapsinnholdet. Planen presiserte at undervisningen burde individualiseres og differensieres. Individualiseringen ble uttrykt ved at lærerne og elevene skulle ha frihet til å velge fag og lærestoff ut fra interesser og faglige forutsetninger.

M-74 var langt på vei elevsentrert. Barndommen hadde egenverdi, og det krevde at skolearbeidet ble tilpasset elevens interesser, forutsetninger og behov. På en annen side understreket planen det sosiale fellesskapet som ingen læreplan hadde gjort før. Samarbeid og fellesskap ble fremhevet ved at hele seks sider i planen ble viet til å utdype gruppearbeidet.<sup>183</sup> I mønsterplanen står det: “I en skole der individualisering etter hvert får betydelig plass, vil et systematisk organisert gruppearbeid være nødvendig for å ivareta elevenes sosiale utvikling”.<sup>184</sup> Wenche Dommersnes argumenterer derfor for at M-74 var et brudd med tidligere skolesyn fordi den i større grad enn tidligere gjorde solidaritet og fellesskap til et hovedanliggende for skolen.<sup>185</sup>

Nyradikalismens og dens pedagogiske teori la vekt på prosessene og metodene elevene arbeidet med. Tilknyttet de nyradikale ideene fikk man på 1970-tallet anti-autoritære pedagogiske retninger. Den brasilianske pedagogen Paulo Freire skrev boken *De undertryktes pedagogikk* i 1974. Her ble frigjøringspedagogikk et sentralt begrep.<sup>186</sup> Utgangspunktet var de undertrykte menneskers kultur, og boken tok et oppgjør med den tradisjonelle “flaskepåfyllspedagogikken” hvor elevene ble “fylt” med samfunnets kunnskaper, verdier og holdninger. Freire talte mot en pedagogikk hvor læreren lærte bort, og elevene ble opplært. Hans løsning var å innføre dialog som metode i skolen fordi den forutsatte gjensidig respekt, kjærlighet, tro og håp. Dialogen fikk dermed en helt spesiell plass i denne pedagogiske retningen.

---

<sup>182</sup> Baune 2007: 155.

<sup>183</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 39-44.

<sup>184</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 39.

<sup>185</sup> Dommersnes, Wenche 1996: Fra nasjonalisme til konsensus til ideologisk kamp: En undersøkelse av utvalgte historiebøker i tidsrommet fra 1949 til 1976, Hovedfagsoppgave, Universitetet i Bergen, s. 24.

<sup>186</sup> Telhaug & Mediås 2003: 217.

Den andre pedagogiske retningen som var anti-autoritær, var humanistisk pedagogikk.<sup>187</sup> Denne retningen videreførte de reformpedagogiske ideene og trakk inn humanistisk psykologi og terapi. I Norge ble denne pedagogikken populær på 1980-tallet og forgrenet seg i ulike “bindestrekspedagogikker”.<sup>188</sup> De mest kjente av disse var ”involveringspedagogikken” og “konfluent undervisning”, som la til grunn at undervisning burde legges opp slik at intellekt, følelser, holdninger og kunnskaper flyter mot samme mål. Disse var alternativer til tavleundervisningen ved at de brukte metoder som aktivt verdivalg og “ingen-taper-ingen-vinner-metoden”.<sup>189</sup> Humanistisk pedagogikk sentrerte seg på enkeltindividets frihet, selvutfoldelse og selvrealisering. Både reformpedagogikken og frigjøringspedagogikken var antiautoritære, og selvstendighet, demokratisering, myndighet og frigjøring ble fremholdt som sentrale mål.<sup>190</sup>

I perioden 1978-1982 ble M-74 evaluert i omfattende studier gjennom OMI-prosjektet (Oppfølging av Mønsterplanens intensjoner). Den viste at de fleste lærerne sluttet opp om ideene i planen, og at de var positive til at tradisjonell undervisning måtte vike for gruppearbeid, individualisert undervisning og differensiering. På en annen side følte lærerne at de pedagogiske kravene var vanskelige å følge opp og forholde seg til. Det ble derfor avstand mellom planens intensjoner og realiteter. Undersøkelser viste at undervisningen fortsatte å være lærerstyrt, og elevene hadde liten innflytelse i planleggingen. Dialogen som var arbeidsmetoden nyradikalerne ivret etter, var ikke tatt i bruk i skolen. Istedenfor å velge ut emner i rammeplanen fulgte lærerne den i stor grad slavisk.<sup>191</sup> Dette gjorde at stoffmengde ble et problem, noe som ble en stor utfordring i historiefaget.

### 3.2 Historieforskningen

I den historiske forskningen på 1970- og 1980-tallet ble synspunktene til Sverre Steen om 1814 videreført. Historikeren Jens Arup Seip støttet Steen i hans arbeid for å bygge ned venstresidens fokus på det norske folks selvstendighetskamp i 1814. I 1974 skrev Seip boken *Utsikt over Norges historie* hvor han kom frem til at det var de historiske tilfeldighetene og stormaktspolitikken som gav Norge friheten i 1814. Boken talte rett i mot den patriotiske tolkningstradisjonen. Selv om Seip gav ut denne boken, skjedde det lite på forskningsfeltet

---

<sup>187</sup> Baune 2007: 157.

<sup>188</sup> Baune 2007: 157.

<sup>189</sup> Baune 2007: 157.

<sup>190</sup> Baune 2007: 156-158.

<sup>191</sup> Baune 2007: 160-162; Telhaug & Mediås 2003: 268

1814 under de radikale strømningene på slutten av 1960-tallet og starten av 1970-tallet. Storsveen skriver at de radikale strømningene fra 1968 medførte en svekkelse av den tradisjonelle politiske historieforskningen i Norge.<sup>192</sup> Etter hvert ble det imidlertid utgitt arbeider som forente synene i den patriotiske og antipatriotiske tolkningstradisjonen. Knut Mykland videreførte tradisjonen fra Steen og Seip med fokus på tilfeldighetens spill og personlig faktor i boken *Kampen om Norge 1784-1814* (1978), men samtidig gav han større plass til de indre nasjonale og ideologiske forutsetningene.<sup>193</sup> En slik mellomposisjon kom, i følge Storsveen, enda klarere frem i Myklands bok *Norge i dansketiden* (1987) som han skrev sammen med Sverre Bagge. For Mykland var verken den patriotiske eller den antipatriotiske tolkningen tilstrekkelig. Han mente det var en vekselvirkning mellom den indre nasjonale utviklingen og enkeltpersoners interesser og stormaktspolitikk. Utviklingen indikerer at det foregikk en revisjon i de akademiske og faglige miljøene. Tolkningene til Steen og Seip vant mer frem i perioden 1975-1985, men de var likevel ikke enerådende.<sup>194</sup>

### 3.3 Lærebøkene

OMI-prosjektet og dens evaluering av skolens realiteter viste at læreboken hadde beholdt sin dominerende posisjon selv om de pedagogiske ideene ønsket å bygge ned lærebokens autoritet. M-74 hadde klare føringer for lærebokens rolle i undervisningen: “Lærebøkene har en sentral plass i skolen, og elevene må lære seg til å gjøre full bruk av dem. Men det er like viktig at elevene lærer seg å benytte annen litteratur i det daglige arbeidet”.<sup>195</sup> Utstyr og materiell som skulle brukes i undervisningen, ble behandlet i et eget kapittel i M-74. Læremidlene skulle være oversiktlige og var en forutsetning for gjennomføring av selvstendige og individualiserte arbeidsformer. De skulle utarbeides slik at elevene selv kunne finne forklaringer og instruksjoner, oppgaver og kontrollprøver.<sup>196</sup> Retningslinjene gav behov for utskiftning av eldre lærebøker, og i slutten av 1970-årene forelå det flere nye utgivelser.

Godkjenningsordningen for lærebøkene vedvarte og sørget for at alle lærebøkene ble sjekket opp mot gjeldende retningslinjer. Lærebøkene fikk en løsere struktur enn i tidligere perioder. Grunnen til dette var at M-74 la opp til emne- og periodelesing framfor perm til perm lesing. De fleste lærebøkene i samfunnsfag ble utgitt i serier, og det fulgte ofte en lærebok til hvert

---

<sup>192</sup> Storsveen 2001: <http://www.nb.no/baser/1814/histori.html> (Oppsøkt 23.11. 2010)

<sup>193</sup> Storsveen 2001: <http://www.nb.no/baser/1814/histori.html> (Oppsøkt 23.11. 2010)

<sup>194</sup> Storsveen 2001: <http://www.nb.no/baser/1814/histori.html> (Oppsøkt 23.11. 2010)

<sup>195</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 33.

<sup>196</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 55.

skoletrinn. I 1974 tok Kirke- og undervisningsdepartementet grep for å sikre at lærebøkene var lojale mot likestillingstanken.<sup>197</sup> Departementet sendte ut et rundskriv som presiserte at alle lærebøker skulle kontrolleres spesielt med hensyn til det kjønnsrollemønsteret de presenterte. En egen konsulent gransket lærebokmanuskripter ut fra likestillingsperspektiv.<sup>198</sup> Lærebokforfatterne ble oppfordret til å ta opp problemet og stille seg kritisk til kjønnsdiskrimineringen.

### **3.3.1 SOL-serien: Historie 2 av Paul B. Figved, Kåre Fossum og Per Aarrestad**

SOL-serien var en serie lærebøker for ungdomstrinnet i samfunnsfag.<sup>199</sup> Bøkene kom ut mellom 1974 og 1976, og hadde utgangspunkt i M-74. Serien ble raskt dominerende på det norske lærebokmarkedet og ble trykket i flere opplag. Bøkene i serien ble brukt i skolen langt utover 1980-tallet.<sup>200</sup> Til grunn for SOL-serien var en samlet plan for et tverrfaglig undervisningsopplegg for samfunnsfagene: geografi, historie og samfunnskunnskap. SOL-serien var inndelt i arbeidsemner hvor poenget var at historie, geografi og samfunnskunnskap skulle bli integrerte helheter. Utgangspunktet var et tilsvarende læreverk i Sverige som dominerte i svenske skoler på 1970-tallet. En lærebok forelå for hvert skoletrinn. I tillegg til læreboken kom det mange arbeidshefter og lærerveiledninger, men i denne oppgaven vil jeg kun undersøke læreboken og arbeidsheftet.

Bøkene i SOL-serien var et brudd med tidligere lærebøker i historie. Oppsettet og den emnebaserte fremstillingen var ny. Det ble lagt vekt på kultur- og sosialhistorie, og bare rundt en femtedel av innholdet var norsk historie. Lærebokforfatterne strakk seg langt for å oppfylle rammene i M-74. 1814 ble presentert i sin helhet i læreboken *Historie 2* (1975) som var beregnet på 8. skoleår. Læreboken *Historie 3* (1976) viste også til hendelsene i 1814, men kun som et kort avsnitt i forbindelse med frigjøringsbevegelser i Norden.<sup>201</sup>

---

<sup>197</sup> Telhaug & Mediås 2003: 230.

<sup>198</sup> Referert i Telhaug & Mediås 2003: *Rundskriv F-269/74 Likestillingsspørsmålet og skolens lærebøker*.

<sup>199</sup> SOL-serien ble utgitt av Cappelen Forlag. Siden dette læreverket, i følge Lorentzen, var dominerende på lærebokmarkedet på 1970-tallet kan man si at Cappelen var periodens ledende forlag for lærebøker i historie. På en annen side solgte læreboken til Olav Hetlevik godt i perioden. Den ble utgitt av Aschehoug. Den siste læreboken jeg har sett på av Harald Hansejordet truet verken SOL-serien som best selger, eller Hetlevik sin bok. Hansejordet sin bok ble utgitt av nynorsk forlaget Det Norske Samlaget.

<sup>200</sup> Lorentzen 2005: 174.

<sup>201</sup> Figved, Paul B., Kåre Fossum & Per Aarrestad 1976: *SOL-serien: Historie 3: Grunnbok for 9. skoleår*, Cappelen Forlag, Oslo, s. 2.

### 3.3.2 *Vi og eldre tider 1* av Olav Hetlevik

Læreboken *Vi og eldre tider 1* (1976) var en del av et heldekkende samfunnsfagverk for ungdomstrinnet. Samme året som den ble godkjent av Kirke- og undervisningsdepartementet, ble læreboken utgitt for bruk i skolen. I forordet i læreboken gjør forfatter Olav Hetlevik det klart at han har gjort et utvalg av emnene i fagplanen for historie i M-74. Læreboken gir et lengdesnitt av de historiske utviklingslinjene. I tillegg til selve lærebøkene forelå det emnehefter og en metodisk lærerveiledning, men disse har jeg ikke fått tilgang til.

*Vi og eldre tider 1*, hvor Hetlevik forteller om 1814, var beregnet på 7. skoleår. I SOL-serien var det derimot i 8. skoleår elevene lærte om 1814. Dette var mulig siden M-74 hadde en emnebasert fagplan hvor 1814 kunne presenteres i ulike emner. *Vi og eldre tider 1* var delt i ni emneområder, og det ble presisert at det var læreren som skulle velge hvilke emner det skulle legges mest vekt på. 1814 ble presentert i emnet “Fra enevelde til folkestyre i Norge”.<sup>202</sup> Her redegjøres det for linjene fra enevelde i Danmark-Norge og frem til innføringen av parlamentarismen i 1880-årene.

### 3.3.3 *SLAG-serien: Historie* av Harald Hansejordet

SLAG-serien kom ut i perioden 1981-82. Serien var i følge Svein Lorentzen svært tidstypisk, men ble ikke en like stor suksess som SOL-serien og læreboken til Hetlevik.<sup>203</sup> SLAG-serien hadde tre grunnbøker for ungdomstrinnet: En i historie, en i samfunnskunnskap og en i geografi. Grunnboken i historie var på 200 sider og var beregnet på alle tre årene i ungdomsskolen. Historien om 1814 kom inn under kapittelet “Et nytt Norge – folket vil ha makt” og var på 22 sider.<sup>204</sup> Her presenteres utviklingen i Norge fra eneveldet Danmark-Norge til selvstendighetsårene 1814 og 1905. Med SLAG-serien fulgte det også lærerhefter og lærerveiledninger, men disse har jeg ikke tatt med i analysen.

## 3.4 Hendelsesforløpet i 1814 og aktørene

I læreboken *Historie 2* i SOL-serien av Figved, Fossum og Aarrestad beskrives 1814 i sin helhet under arbeidsområdet “Fra enevelde til demokrati”. Her gjøres en gjennomgang av historien fra krig og nødsår tidlig på 1800-tallet og frem til unionsoppløsningen med Sverige i 1905. Fremstillingen tilsvarer emnet “Norge fra ca. 1800 til 1905” for 8. klassetrinn i M-74.

---

<sup>202</sup> Hetlevik, Olav 1976: *Vi og eldre tider: Historie for grunnskolens ungdomstrinn*, Aschehoug, Oslo, s. 119-135.

<sup>203</sup> Lorentzen 2005: 188.

<sup>204</sup> Hansejordet, Harald 1982: *Historie: samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Det Norske Samlaget, Oslo, s. 62-83.

Krigene og nødsårene i starten av 1800-tallet innleder fortellingen om 1814 i læreboken. Danmark-Norges krig med England i 1807 beskrives kortfattet, men mest interessant er det at krigen med Sverige i 1808-1809 er tatt ut av fortellingen om årene før 1814. Heltegjerningene i krigen med Sverige finnes derfor ikke lenger slik som i lærebøkene fra 1945-1955. Forfatterne av *Historie 2* har tydeligvis tatt i hensyn til retningslinjene fra M-74 om å fokusere på fredens sak og å nedtone stridighetene mellom nordiske land. Dette er et brudd med eldre læreboktradisjon hvor heltene ofte var tapre norske soldater.

Fremstillingen av 1814 starter med overskriften “Fred i Norden!”, og tilhørende tekst forklarer at overskriften er hentet fra en avis i januar 1814. Avisen het *Tiden*.<sup>205</sup> Teksten beskriver hvordan folket ble informert i 1814 samtidig som leseren blir fortalt at Christian Frederik tidde om Kielavtalen og drøftet den med sine “kjente menn”.<sup>206</sup> Folkets harme mot Kielfreden ble tydelig fremhevet i lærebøkene mellom 1945-55, men dette perspektivet er fraværende i *Historie 2*. Heller ikke indre nasjonale krefter får prege fremstillingen, det er Christian Frederik som handler og tar initiativ. Han erklærer at nordmennene “kunne lage seg en grunnlov selv”, og at “nordmennene skulle forsvare sin selvstendighet og uavhengighet”.<sup>207</sup> Christian Frederik skildres som en Norges-venn. Han fremstilles som en “god nyhet” for Norge, og han “var en bra mann som ville Norge vel”.<sup>208</sup> Dette helteperspektivet var langt på vei det samme som i *Folket vårt gjennom tidene* av Bernhard Stokke (1940 og 1950).

Læreboken er ellers knapp i fremstillingen av hendelsene i 1814, og Kielfreden nevnes bare kort. Bededagen blir ikke nevnt, og kun ni linjer brukes til å forklare hendelsene og Riksforsamlingen på Eidsvoll. Ingen “hurra-setninger” følger fortellingen om 1814. Den korte og konsise fortellermåten fjerner langt på vei det særegne og spennende ved fortellingen om 1814. Leserens blir ikke introdusert for diskusjonene, partiene og personene som deltok under Riksforsamlingen. Den korte og knappe fremstillingen av hendelsene i 1814 illustreres av faksimilen nedenfor.

---

<sup>205</sup> Avisen *Tiden* ble gitt ut i Christiania i perioden 1808-1814 av Niels Wulfsberg (1775-1852), og i slutten av januar 1814 kom ekstra nummer med tittelen “Fred, Fred i Norden”. Etter pålegg fra Christian Frederik stod det at Danmark-Norge hadde sluttet fred med Sverige, men ingenting om at Norge skulle avstås til Sverige.

<sup>206</sup> Figved, Paul B., Kåre Fossum & Per Aarrestad 1975: *SOL-serien: Historie 2: Grunnbok for 8. skoleår*, Cappelen Forlag, Oslo, s. 51.

<sup>207</sup> Figved, Fossum & Aarrestad 1975: 52.

<sup>208</sup> Figved, Fossum & Aarrestad 1975: 51.

### Et møte på Eidsvoll

Kristian Fredrik handlet raskt. Straks Kielavtalen var gjort kjent, samlet han noen av Norges fremste menn hos jernverkseieren på Eidsvoll. Her erklærte han

- \* at nordmennene var løst fra sin troskapsed til kongen og nå kunne lage seg en grunnlov selv,
- \* at nordmennene skulle forsvare sin selvstendighet og uavhengighet.

### Riksforsamlingen på Eidsvoll

Før sju uker var gått, og før Karl Johan fikk anledning til å gripe inn, samlet 112 utsendinger seg på Eidsvoll for å gi Norge en grunnlov. Den ble enstemmig vedtatt 17 mai 1814, og samme dag valgte riksforsamlingen Kristian Fredrik til Norges konge.

Grunnloven avskaffet eneveldet og delte den politiske makten mellom kongen og en nasjonalforsamling som ble kalt Stortinget. Norge ble dermed et selvstendig rike med egen forfatning og egen konge.

### Karl Johan griper inn

Ifølge avtalen i Kiel hadde den dansk-norske kongen på lovlig måte avstått Norge til Sverige. Høsten 1814 fikk Karl Johan endelig tid til å gripe inn. Han gjorde krav på Norge i samsvar med Kielavtalen. Men nordmennene hadde alt en konge. De avviste kravet, enda de visste hva det betydde: krig mellom Norge og Sverige.



Salen på Eidsvolls verk, der riksforsamlingen holdt sine møter våren 1814. Forsamlingen bestod av 61 embetsmenn, 21 tjenestemenn (lensmenn, skolelærere, underoffiserer o.a.), 1 brukseier, 14 kjøpmenn og 15 gardbrukere.

52

**Bilde 3:** Figved, Paul B., Kåre Fossum & Per Aarrestad 1975: *SOL-serien: Historie 2: Grunnbok for 8. skoleår*, Cappelen's Forlag, Oslo.

Den knappe fortellingen om 1814 i SOL-serien trekkes også frem av Svein Lorentzen i hans analyse av læreboken.<sup>209</sup> Lorentzen viser til at det nasjonale merkeåret 1814 ikke ble fremhevet slik som i tidligere læreboktradisjoner. Jeg finner en relasjon mellom denne mangelen, nedvurderingen av det nasjonale i M-74 og de nyradikale idestrømningene. Det nasjonale fikk mindre plass i lærebøkene fordi forholdet mellom globale, nasjonale og lokale perspektiv ble endret. Telhaug og Mediås viser til at M-74 beskar det nasjonale perspektivet, spesielt til fordel for det globale. De karakteriserer M-74 som et angrep på skolen som en institusjon for nasjonalistisk tenkning og trekker frem venstreradikalismens kritikk av det nasjonale.<sup>210</sup> Dette kan også være med på å forklare lærebokens knappe beskrivelse av 1814.

<sup>209</sup> Lorentzen 2005: 176.

<sup>210</sup> Telhaug & Mediås 2003: 221-225.



Generelt ble det gitt større plass til verdens-, sosial- og kulturhistorie enn tidligere, og det gikk utover fortellingen om 1814. Fotografiet nederst på utdraget fra boken viser salen i Eidsvollsbbygningen uten personer, og den virker tom og forlatt. Bildet kan derfor tolkes som nøktern og som lite nasjonalromantisk.

Krigen mellom Norge og Sverige i 1814 nevnes så vidt: “Krigen ble kort”.<sup>211</sup> Fortellingene om slagene og general Ohmes heltemot på Fredriksten slik de forelå i lærebøkene i perioden 1945-1955 er helt utelatt. De mange historiene i lærebøkene fra den forrige perioden er stort sett byttet ut med knappe og konsise formuleringer, og læreboken kan beskrives som et motstykke til den historiske leseboken. Forliket, Christian Frederiks abdisering og etableringen av den svensk-norske union beskrives svært kortfattet. Mossekonvensjonen nevnes ikke, bare at “det kom til forlik”.<sup>212</sup> Forutsetninger for den svensk-norske unionen blir derimot problematisert, og det blir pekt på norsk frykt for mulig svensk dominans. Læreboken kan derfor sies å fremme et negativt syn på unionen: “Mange nordmenn mislikte unionen, og gjennom hele 1800-tallet vokste ønsket om å gjøre Norge uavhengig av Sverige”, heter det.<sup>213</sup>

Ellers brukes det liten plass på å skildre aktørene, og ikke et eneste navn nevnes i fremstillingen av Eidsvollsforsamlingen. Det sies heller ingenting om en folkelig og nasjonal reisning. Carl Johan får derimot større plass. Han presenteres som Napoleons tidligere general og en dyktig hærfører. I fremstillingen av forhandlingene mellom Norge og Sverige høsten 1814 foreligger det også en personkarakteristikk av den svenske tronfølgeren: “Karl Johan hadde den egenskapen at han kunne vise seg streng og truende og så i neste omgang slå av på kravene og vise klokskap og måtehold”.<sup>214</sup> Men i lærebokens gjennomgang av 1814 er det Christian Frederik som i stor grad driver frem hendelsene. Det pekes ikke på en indre norsk utvikling, og fremstillingen må kunne kalles antipatriotisk. Dette kommer også Dan R. K. Enersen frem til i sin masteroppgave.<sup>215</sup> På den annen side er det kun to steder i teksten hvor Christian Frederik handler, og den knappe stilen gjør det problematisk å konkludere med at fremstillingen hører hjemme i en bestemt fortolkningstradisjon.

---

<sup>211</sup> Figved, Fossum & Aarrestad 1975: 53.

<sup>212</sup> Figved, Fossum & Aarrestad 1975: 53.

<sup>213</sup> Figved, Fossum & Aarrestad 1975: 53.

<sup>214</sup> Figved, Fossum & Aarrestad 1975: 53.

<sup>215</sup> Enersen 2010: 100-101.

I læreboken *Vi og eldre tider 1* av Olav Hetlevik blir 1814 presentert i kapittelet “Fra enevælde til folkestyre i Norge”. Kapittelets ordlyd er slående likt kapittelet i læreboken til Figved, Fossum og Aarrestad. Flåteranet i København, krigen med England og de vanskelige “barkebrødstidene” danner innledningen til hendelsene i 1814.<sup>216</sup> Heller ikke i denne læreboken nevnes krigen med Sverige i 1808-09, men læreboken diskuterer de ulike synene det norske folk hadde på unionen med Danmark. Her viser Hetlevik at de fleste i Norge mente at den dansk-norske unionen var en god ordning, at noen ønsket union med Sverige, og at et mindretall ønsket selvstendighet.<sup>217</sup> Dette står i et visst motsetningsforhold til lærebøkene på 1940- og 1950-tallet, hvor for eksempel Hæreid og Amundsen skrev at “mange” ønsket å gjøre Norge fritt og selvstendig.<sup>218</sup>

De utenrikspolitiske forholdene får stor oppmerksomhet i avsnittet om Kielfreden. Hetlevik forteller om opprøret mot Kielfreden, etableringen av Riksforsamlingen, deltakerne og grunnlovsarbeidet. Det brukes to avsnitt på å beskrive utsendingene på Eidsvoll og deres gjennomsnittsalder. Interessant er det at navnene på Eidsvollsmennene heller ikke nevnes i Hetleviks bok. Kun Christian Frederik trekkes frem når han den 17. mai 1814 blir valgt til konge. Krigen i 1814 nevnes kort, men forhandlingene med svenskene om unionens innhold utdypes. Fortellingen er her mer utfyllende enn i SOL-serien, men på den annen side er også Hetleviks fremstilling relativt nøktern og kort. Den er uten de små fortellingene og engasjerende sitatbruk som preget den forrige periodens lærebøker.

Med overskriften “Kronprinsen til Norge” skildres Christian Frederik og hans oppgave som et bindeledd mellom Norge og regjeringen i København.<sup>219</sup> Hetlevik gjør rede for Christian Frederiks hensikter etter at han mottok nyheten om Kielfreden: “Kronprinsen ville gjøre alt han kunne for å hindre dette, og han arbeidet iherdig for å få nordmennene med på det han tenkte å gjøre hvis det gikk slik som ryktene fortalte”.<sup>220</sup> Slik får Christian Frederik også i denne læreboken en sentral plass som initiativtaker. I stor grad er det han som gjør opprør mot Kielfreden og arbeider for Norges uavhengighet. Men selv om Christian Frederik får stor plass i fortellingen, er også det norske folket tatt med som en drivkraft: “Nordmennene hadde

---

<sup>216</sup> Hetlevik 1976: 130-131.

<sup>217</sup> Hetlevik 1976: 131.

<sup>218</sup> Hæreid & Amundsen 1946: 211.

<sup>219</sup> Hetlevik 1976: 132.

<sup>220</sup> Hetlevik 1976: 132.

gjort opprør mot Kielfreden”, skrives det.<sup>221</sup> Carl Johan blir derimot ikke karakterisert på samme måte som i *Historie 2*. Det står ingenting om han som person, og heller ikke noe om at hans utenrikspolitiske ambisjoner som svensk tronfølger var å få Norge.

I sin masteroppgave plasserer Kristoffer H. Endresen læreboken til Hetlevik i en slags mellomposisjon i fortolkningstradisjonene av 1814.<sup>222</sup> Han peker på at lærebokens tolkning er i tråd med Knut Myklands fremstilling i “Kampen om Norge” fra 1978, men Endresen innvender at boken til Mykland først kom ut to år etter Hetleviks lærebok, og som inspirasjonskilde er derfor utelukket. Til hans konklusjon vil jeg legge til at læreboken beskriver de innenrikspolitiske drivkrefter flere steder, for eksempel avsnittet om forhandlingene med Sverige som startet juni 1814: “Da Karl Johan kom tilbake til Sverige i juni 1814, var Norge en selvstendig stat, og landet hadde sin egen konge. Nordmennene hadde gjort opprør mot Kielfreden”.<sup>223</sup> Det norske folket får her mye av æren for hendelsene i 1814, men samtidig trekkes det utenrikspolitiske stormaktsspillet frem, og Christian Frederik får en sentral rolle. Det må derfor være riktig å slutte at læreboken ligger i en mellomposisjon.

Harald Hansejordnet fremstiller 1814 i kapittelet “Et nytt Norge - folket vil ha makt” i SLAG-seriens lærebok *Historie*.<sup>224</sup> Her skildres blant annet utviklingen fra enevelde i Danmark-Norge til unionsoppløsningen i 1905. Utgangspunktet for hendelsene i 1814 er Napoleonskrigene, flåteranet i København og Carl Johans ambisjoner som svensk tronfølger. Om Carl Johans program siteres et utdrag fra Sverre Steens bok *1814* i serien *Det frie Norge* (1951). Dette er den eneste av de utvalgte lærebøkene fra denne perioden som referer til historikere i academia, og lærebokforfatteren er derfor alene om å følge opp M-74s anmodning om å vise til nyere forskning, selv om Steens bidrag var over 20 år gammelt. Leseren blir i utdraget gjort oppmerksom på de utenrikspolitiske målene til Carl Johan om å vinne Norge. Videre fremstilles Kielfreden kort, og det presiseres at Carl Johan fikk Norge som “takkk for innsatsen”.<sup>225</sup>

Hendelsene på Eidsvoll i 1814 fremstilles som et kupp i læreboken til Hansejordnet. Selve overskriften heter “Kuppet på Eidsvoll”, noe bildet nedenunder illustrerer. Fremstillingen tar

---

<sup>221</sup> Hetlevik 1976: 136.

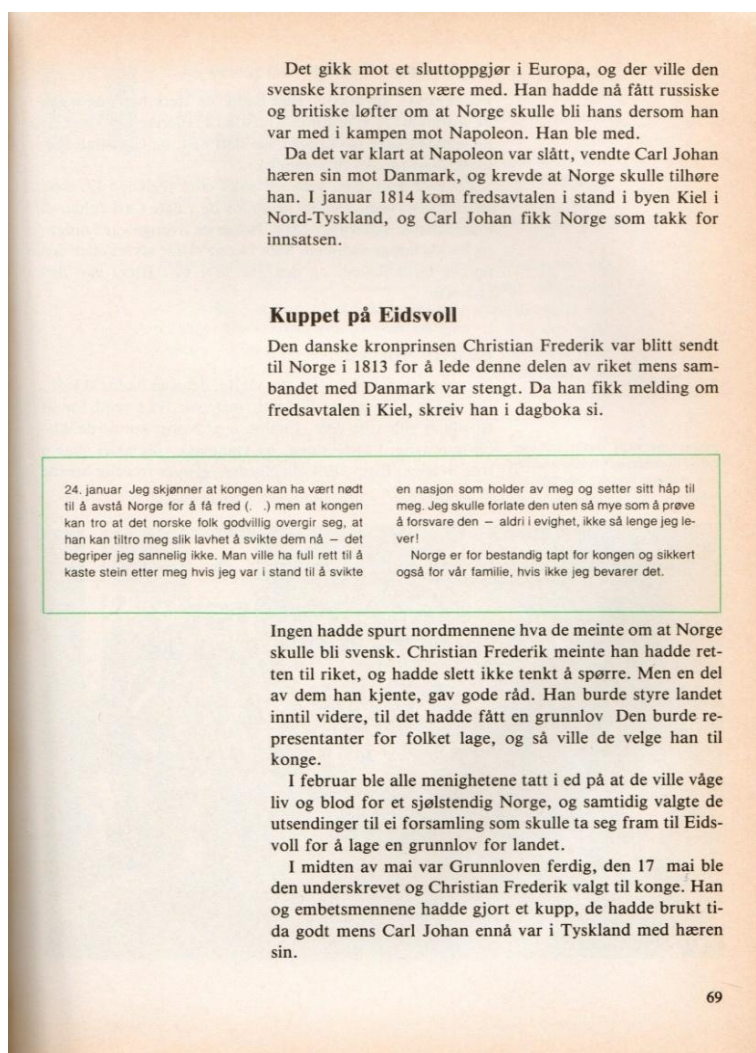
<sup>222</sup> Endresen 2010: 87.

<sup>223</sup> Hetlevik 1976: 136.

<sup>224</sup> Hansejordnet 1982: 62-83.

<sup>225</sup> Hansejordnet 1982: 69.

utgangspunkt i Christian Frederiks reise til Norge, og leseren får innblikk i hans reaksjon på Kielfreden gjennom et utdrag fra dagboken hans. Bededagen og edsavleggelsen i februar beskrives, men hendelsene på Eidsvoll nevnes kun med fire setninger. Ingen debatter, ingen partier og ingen personer får plass i lærebokens fortelling. Kun Christian Frederik og embetsmennene som gruppe nevnes: “Han [Christian Frederik] og embetsmennene hadde gjort et kupp, de hadde brukt tida godt mens Carl Johan ennå var i Tyskland med hæren sin”.<sup>226</sup> Læreboken skildrer ikke krigen i 1814, men trekker frem svenskenes kamp mot kuppet: “Det varte ikke mange ukene før kuppet var slått ned, og Christian Frederik drog tilbake til Danmark”.<sup>227</sup>



**Bilde 4:** Hansejordnet, Harald 1982: Historie: samfunnsfag for ungdomstrinnet, Det Norske Samlaget, Oslo.

Betegnelsen “kupp” om 1814 er uvanlig. Å fremstille 1814 som et “statskupp” er en forenkling av realitetene. Betegnelsen passer etter mitt skjønn ikke til de komplekse

<sup>226</sup> Hansejordnet 1982: 69.

<sup>227</sup> Hansejordnet 1982: 70.

årsaksforklaringene om 1814. En mulig forklaring kan derfor være at forfatteren har gått langt i å bruke et språk elevene kan forstå og gripe. Å fremstille 1814 som et “kupp” kan gi 1814 et mer preg av action og spenning. At læreboksjangeren krever forenklete, engasjerende og komprimerte fremstillinger av hendelsene, kan derfor forklare betegnelsen.

I faksimilen over kan vi også se et oversatt utdrag fra dagboken til Christian Frederik, og kilder er altså tatt med i fremstillingen av 1814. Her kommer det frem at han så det som sin oppgave å bevare Norge, og ikke svikte nasjonen etter Kielfreden. Dagboken som kilde problematiseres likevel ikke. Kildekritikk er ikke noe denne læreboken legger opp til, og kilden får derfor bare en utdypende effekt av brødteksten. Carl Johan får også bemerkelsesverdig stor plass i fortellingen. I avsnittet “Sveriges nye kronprins” får leseren et innblikk i Sveriges valg av den franske generalen som kronprins, og det trekkes frem at “en norsk historiker har sagt at dette er begynnelsen på nyere norsk historie”.<sup>228</sup> Teksten referer til Sverre Steen og legger til et utdrag fra hans bok *1814*. Teksten diskuterer målet for Carl Johans utenrikspolitikk. At Sverre Steen så på 1814 som et resultat av store politiske skikkelser og utenrikspolitiske hendelser, kommer tydelig frem i dette utdraget.<sup>229</sup> Men selv om Christian Frederik og Carl Johan får stor plass i fortellingen, er karakteristikk av aktører og enkeltpersoner i stor grad utelatt. Kun få personer nevnes bortsett fra disse to.

### 3.5 Grunnloven

I Mønsterplanen av 1974 henvises det ikke spesifikt til Grunnloven slik det ble gjort i Normalplanen av 1939. I SOL-seriens *Historie 2* gjør lærebokforfatterne rede for Grunnloven i det samme arbeidsområdet som fortellingen om 1814: “Grunnloven avskaffet eneveldet og delte den politiske makten mellom kongen og en nasjonalforsamling som ble kalt Stortinget. Norge ble dermed et selvstendig rike med egen forfatning og egen konge”.<sup>230</sup> Merkelig er det at domstolene ikke nevnes i denne maktfordelingen. Det fortelles lite om grunnlovsarbeidet i fremstillingen, og ingen paragrafer nevnes. Læreboken gjør likevel et poeng ut av at det kun var menn som deltok på Eidsvoll: “-Ingen kvinner fikk stemmerett”.<sup>231</sup> M-74s fokus på likestilling og kvinnehistorie førte dermed til en endring i lærebøkene innhold. Christian Magnus Falsen ble presentert som “Grunnlovens far” i lærebøkene fra perioden 1945-1955, men han er helt utelatt i fortellingen i SOL-serien. Forfatterne nevner

---

<sup>228</sup> Hansejordan 1982: 67.

<sup>229</sup> Dyrvik 2005: 10.

<sup>230</sup> Figved, Fossum & Aarrestad 1975: 52.

<sup>231</sup> Figved, Fossum & Aarrestad 1975: 24.

heller ikke påvirkningen fra den franske eller nordamerikanske grunnloven. Det globale perspektivet som ble fremhevet i M-74 er her borte. Årsaken finnes trolig i margin hvor det henvises til SOL-seriens lærebok *Samfunnskunnskap 2* og dens presentasjon av demokratiske styresett.<sup>232</sup> I *Samfunnskunnskap 2* blir de demokratiske elementene i Grunnloven nøye gjennomgått. Det betyr at innføringen av samfunnskunnskapsfaget fikk innflytelse på historiefagets fremstilling av 1814 ved at deler av lærestoffet ble flyttet.

Olav Hetlevik bruker hele tre sider på å beskrive Grunnloven og dens innhold. Hans lærebok har dermed den mest utfyllende fremstillingen av Grunnloven fra perioden 1975-1985. Grunnlovsarbeidet beskrives detaljrikt. Hetlevik henviser både til den amerikanske og den franske grunnloven som globale inspirasjonskilder, men det understrekes at Norges grunnlov var tilpasset norske forhold. Styreformen og maktfordelingen i Grunnloven utdypes, men heller ikke Hetlevik nevner jødeparagrafen. Kjønnsperspektivet er også fremhevet i denne læreboken: "Grunnloven fra 1814 nevner ikke stemmerett for kvinner i det hele tatt. Det er bare snakk om stemmerett for menn, og slett ikke for alle menn".<sup>233</sup> Læreboken går derfor langt i å tilpasse seg retningslinjene i M-74.

SLAG-seriens lærebok *Historie* av Harald Hansejordet bruker fire avsnitt på å beskrive Grunnlovens innhold. I avsnittet "Grunnloven og lovene" forklarer Hansejordet hva en grunnlov er, og hvordan den virker i Norge.<sup>234</sup> Dette er en forklaring med pedagogisk siktemål som kun finnes i denne læreboken. Den er også alene om å peke på at Grunnloven var en av de mest liberale og frie i verden på starten av 1800-tallet. Hansejordet forklarer både folkesuverenitetsprinsippet, maktfordelingsprinsippet og menneskerettighetsprinsippet i Grunnloven. I denne sammenheng referer boken til SLAG-seriens lærebok i samfunnskunnskap, *Samfunn*. Det tverrfaglige kommer også her inn i den historiske fremstillingen, uten at dette gjorde at Grunnloven fikk mindre plass slik som i SOL-serien. Hansejordet redegjør for inspirasjonen fra den franske og amerikanske grunnloven blant Eidsvollsmennene. Jødeparagrafen nevnes heller ikke i denne læreboken, men som de andre slår Hansejordet fast at mangelen på kvinnelig stemmerett "var så sjølsagt at det ikke ble nevnt i loven en gang".<sup>235</sup> Dette er en bombastisk påstand, selv om Hansejordet har rett i at

---

<sup>232</sup> Figved, Paul B., Kåre Fossum & Per Aarrestad 1976: *SOL-serien: Samfunnskunnskap 2: Grunnbok for 8. skoleår*, Cappelens Forlag, Oslo.

<sup>233</sup> Hetlevik 1976: 136.

<sup>234</sup> Hansejordet 1982: 71.

<sup>235</sup> Hansejordet 1982: 73.

kvinnene ble holdt utenfor selve grunnlovsarbeidet. Læreboksjangerens forenklete språk kan også her være årsak til den kortfattede forklaringen på kjønnsperspektivet ved Grunnloven.

### 3.6 Arbeidet med 1814: Spørsmål og arbeidsoppgaver i lærebøkene

Arbeidsoppgavene i en lærebok kan indikere hva forfatterne mener er viktigst i fortellingen om 1814. De forteller hvilke kunnskaper, holdninger og/eller ferdigheter forfatterne ønsker at elevene skal sitte igjen med, og de kan også gi informasjon om hvilke pedagogiske ideer som har fått gjennomslag. M-74 fortsatte den progressive pedagogikken fra N-39 og oppfordret til elevaktivisering, individuelt- og gruppearbeid. M-74 inneholdt også retningslinjer for utformingen av oppgavene i lærebøkene. Instruksjoner og oppgaver måtte være utarbeidet slik at elevene hadde “mulighet til å ta seg frem på egen hånd uten stadig å måtte spørre læreren til råds”.<sup>236</sup> Bjarne Bjørndal hevder at lærebøker på 1970-tallet ivaretok individ- og gruppeorientert undervisning gjennom varierte arbeidsoppgaver. I tillegg markerte ofte lærebøker hva som passet for individuelt arbeid, gruppearbeid eller klassetiltak.<sup>237</sup>

Arbeidsområdet “Fra enevelde til demokrati” i SOL-serien er delt i seks arbeidsteiger. Arbeidsteigene avsluttes med spørsmål av typen “Klar til å gå videre?” som består av korte kontrollspørsmål tilknyttet tekstens innhold. Læreboken har ingen oppgaver utenom disse siden læreverket har egen arbeidsbok. I tilknytning til beskrivelsene av nødsårene og krigen i årene før 1814 foreligger tre spørsmål. Det spørres etter hvem Danmark-Norge kom i krig med i 1807, årsakene til nødsårene i 1807 og navnet til den svenske kronprinsen. Forfatteren er kun ute etter navnet til Carl Johan, ikke hans bakgrunn og rolle i 1814. Det er tydelig at spørsmålene er korte kontrollspørsmål. I emnet “1814” følger det også tre spørsmål. Det første omhandler Norges skjebne i Kielfreden mens det andre stiller spørsmålet: “Hvem var Kristian Fredrik?”.<sup>238</sup> Dette er et bredt spørsmål som omhandler både personen Christian Frederik og hans rolle i 1814. Sett under ett er aktørperspektivet fremtredende i oppgavene.

I arbeidsboken er oppgavene i stor grad tekstbaserte, akkurat som kontrollspørsmålene i grunnboken.<sup>239</sup> Detaljgraden er bare enda større, og spørsmålene er flere. Kun enkelte oppgaver krever refleksjon, og at elevene som brukte boken, måtte gå utenfor teksten for å

---

<sup>236</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 55.

<sup>237</sup> Bjørndal, Bjarne 1982: *Et studium i lærebøkernes didaktikk: Prosjekt: Lærebøkene og skolens innhold*, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, s. 101-102.

<sup>238</sup> Figved, Fossum & Arrestad 1975: 53.

<sup>239</sup> Figved, Paul B., Kåre Fossum & Per Arrestad 1975: *SOL-serien: Historie 2: Studiebok for 8. skoleår*, Cappelens Forlag, Oslo, s. 23-29.

finne svaret. Siden oppgavene i stor grad bare legger opp til reproduksjon, vil jeg plassere dem på de laveste nivåene i Blooms taksonomi.<sup>240</sup>

Læreboken *Vi og eldre tider 1* har både arbeidsoppgaver etter de ulike avsnittene og kontrollspørsmål bakerst i læreboken. Om oppgavene er beregnet å løses individuelt, i grupper eller i en klassesamtale markeres ut i margen. I fremstillingen av årene før 1814 foreligger det et individuelt spørsmål og to spørsmål til en klassesamtale.<sup>241</sup> Den individuelle ber elevene lese *Terje Vigen* av Henrik Ibsen og fortelle om nødsårene i 1807-1814. Sosialhistorien får stor plass i oppgavene, men *Terje Vigen* som utgangspunkt for elevenes lærdom om tidlig 1800-tallet er problematisk. Diktet var basert på fortellinger fra sørlandskysten, men Ibsen skrev det i 1861, 50 år etter handlingens tid. Historien var altså poetisk konstruert i ettertid og dette kan gi elevene et feilaktig inntrykk. Likevel mener jeg at diktet kan gi nye perspektiver enn den korte forklaringen i lærebokteksten. Ved å lese diktet kan elevene tilegne seg empati, altså evnen til å forstå fortidens mennesker på deres premisser, siden diktet beskriver et personlig drama fra en annen historisk epoke.

Klassesamtalene spør hvordan et nøytralt land kunne tjene på andre lands krigføring, og om det finnes eksempler på dette “fra våre dager?”.<sup>242</sup> Det spørres også etter hvorfor det var viktig for Danmark-Norge å slippe krig mot England. Krigsperspektivet er derfor ikke like nedtonet slik M-74 presiserte, men på den annen side legger forfatteren opp til refleksjon i forhold til konfliktperspektivet før 1814.

Etter fremstillingen av Kielfreden og innkallingen til Riksforsamling foreligger det spørsmål til gruppearbeid, klassesamtale og individuelt arbeid. Ordlyden til den individuelle oppgaven er følgende: “Bruk oppslagsverk og finn ut mer om Karl Johan”.<sup>243</sup> Akkurat som M-74 la vekt på vises det altså til litteratur utenfor læreboken. Oppgaven om gruppearbeid spør etter gjennomsnittsalderen for stortingsrepresentantene i 1960- og 1970-årene. Oppgaven knyttes til fremstillingen av Eidsvollsmennene hvor det redegjøres for deres unge gjennomsnittsalder. Forfatteren får dermed frem at de involverte var unge dristige menn, noe som kan være et forsøk på å friske opp og aktualisere fortellingen om 1814 for elevene som brukte boken.

---

<sup>240</sup> Nivå 1 og 2 (Kunnskap og forståelse)

<sup>241</sup> Hetlevik 1976: 131.

<sup>242</sup> Hetlevik 1976: 131.

<sup>243</sup> Hetlevik 1976: 135.



En klassesamtale innleder arbeidet med selve Grunnloven. Her er en diskusjonsoppgave om hvorfor kvinnene ikke fikk stemmerett i 1814, og dette skal knyttes opp mot land hvor kvinner “fremdeles” ikke hadde stemmerett. Læreboken legger også opp til en diskusjon rundt hvilke grupper av folket som fikk stemmerett i Grunnloven og er sammenligning av hendelsene i 1814 med den franske revolusjon. Signalene fra M-74 fikk gjennomslagskraft i oppgavene i læreboken, for her fikk både kjønnsperspektivet og det globale stor plass. De fleste av arbeidsoppgavene er på et lavt nivå i Blooms kategorisystem, men enkelte av oppgavene krever refleksjon og det å se sammenhenger. Kontrollspørsmålene bakerst i læreboken er ute etter faktakunnskaper. Hele 19 spørsmål omhandler 1814 og de dekker stort sett det meste av lærebokens innhold.

Harald Hansejordet formidler arbeidsoppgavene på en annen måte i SLAG-serien. Her er det spørsmål både i margen og bakerst i kapitlene. Oppgavene i margen er av typen “Finn ut om den store franske revolusjonen og den nordamerikanske unionserklæringa”, og “Hvilke krav måtte oppfylles for å få stemmerett i 1814 sammenliknet med nå?”.<sup>244</sup> I margen står det også at elevene kan lese historien om *Terje Vigen*. Bakerst i kapitlet er det to oppgaver om 1814. Elevene blir bedt om å lage en 17. mai-tale og sammenlikne den med andre taler. Ved å la elevene skrive en slik tale gjør forfatteren rom for elevenes meninger og tanker om 17. mai, og de får mulighet til å hente ut det de synes er viktig. I den andre legges det opp til gruppearbeid hvor tre-fire elever skal granske fremstillingen av 1800-tallet i ulike lærebøker i historie, og det henvises også til arbeidsmåtene fra tidligere kapitler. Dette innebærer å arbeide videre med tekst og bilder, som for eksempel å analysere innholdet i illustrasjonene og notere nøkkelord, samt ekskursjoner til museer og besøk på lokalhistoriske steder. De fleste av disse arbeidsoppgavene er på de laveste nivåene i Blooms taksonomi, men oppgaven hvor elevene skal sammenligne er på de høyeste nivåene. Hansejordets lærebok har stor grad av reproduksjon, men elevene skal også sammenligne og reflektere.

### **3.7 Bildebruk, layout og andre pedagogiske tilnærminger**

Layout handler om utforming, struktur, komposisjon og oppbygning av læreboken. M-74 understreket betydningen av gode bilder i læremidlene og i undervisningen. Et mål var at fremstillingene ble mer anskueliggjort med bilder, men det ble også satt klare krav til bildene som skulle brukes i undervisningen. Planen presiserte at dårlige illustrasjoner kunne gjøre det komplisert i stedet for å forenkle, og enkle strektegninger kunne ha bedre pedagogisk virkning

---

<sup>244</sup> Hansejordet 1982: 73-74.

fordi den konsentrerte seg om det viktigste.<sup>245</sup> Det ble understreket at illustrasjonene skulle skape interesse for lærestoffet. M-74 anbefalte også at bildene kunne være utgangspunkt som arbeidsmetode, altså å arbeide med bildeanalyser.<sup>246</sup> Analysen av arbeidsoppgavene viser derimot at det var kun Hansejordets lærebok som benyttet seg av denne metoden tilknyttet fortellingen om 1814.

Lærebøkene i SOL-serien er layoutmessig like, hvor puslespillbiter er symbolet på den integrerte helhetstenkingen i samfunnsfaget. Lærebøkene er oversiktlige, og strukturen er lett å følge. Arbeidsområdene er delt opp i arbeidsteiger, og disse er nummerert med et rødt tall. Brødteksten i SOL-seriens *Historie 2* er bygget opp av korte avsnitt på ikke mer enn ti linjer. Hvert avsnitt har egne overskrifter, og arbeidsteigene avsluttes med kontrollspørsmål. Margen er relativt stor hvor bilder og bildetekst er plassert. Det følger ingen tidslinjer, sammendrag eller faktabokser til fortellingen om 1814. Det brukes heller ikke plass til å forklare begreper og kun en gang kursiveres teksten: “Karl Johan lot være å *kreve* Norge. Kristian Frederik gikk av som norsk konge, og Stortinget *valgte* den svenske kongen til konge av Norge”.<sup>247</sup> Gjennom kursiveringen understreker forfatteren at nordmennene valgte Sveriges konge til konge av Norge. Konfliktperspektivet mellom de nordiske landene ble nedtonet slik som retningslinjene i M-74 la til grunn.

SOL-seriens lærebok er bilderik, men i tilknytning til fortellingen om årene rundt 1814 foreligger det bare kun tre bilder: To malerier og et fotografi, alle i svart-hvitt. Det første bildet viser svenske tropper i Finland og illustrerer tekstens beskrivelser av finskekrigen i 1808-09. På bildet er de svenske troppene i fremmarsj med våpen, faner og på hesterygg. Bildeteksten forteller at svenskene “kjempet tappert”, men at de måtte vike for en russisk overmakt.<sup>248</sup> Ved siden av dette bildet er det plassert et maleri av Joseph Nicolas Jouy som viser Carl Johan. Han er avbildet i majestetiske klær, og ved siden av han står en kanon og et spyd, slik at han fremstår som en vellykket general og statsleder. Det siste bildet viser et fotografi av salen i Eidsvollsbbygningen tatt av fotograf O. Væring. Salen er tom og uten personer, og kan derfor beskrives som nøktern i trykket. Det er ikke et nasjonalromantisk bilde som følger en nasjonal fortelling. Bildet er saklig og nøktern, og gir få inntrykk bortsett fra å illustrere rammene rundt Riksforsamlingen og stedet den oppholdt seg.

---

<sup>245</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 56.

<sup>246</sup> *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: 33.

<sup>247</sup> Figved, Fossum & Aarrestad 1975: 53.

<sup>248</sup> Figved, Fossum & Aarrestad 1975: 51.

Persongalleriet som preget lærebøkene i perioden 1945-1955 er utelatt i SOL-serien. Det er ingen bilder av Christian Frederik og heller ikke Eidsvollsmennene. Bildet av de svenske troppene er uvanlig i norske lærebøkers presentasjon av historie fra tidlig 1800-tall. Sverige var Norges fiende i årene rundt 1814, og å illustrere Norges selvstendighetshistorie kun med bilder av svenske soldater er bemerkelsesverdig. Det hadde vært mer naturlig å ha et bilde av noen av Eidsvollsmennene eller av norske soldater, men det har forfatteren og forlaget valgt bort. I lærebokens innledning finnes en mulig forklaring på dette: “Øvrige illustrasjoner er hentet fra svenske utgaver i SOL-serien”.<sup>249</sup> Læreboken var basert på en svensk lærebokserie og hentet deler av innholdet derifra. At svenske tropper ble vist i gjennomgangen av bakgrunnen for 1814 må sannsynligvis skyldes dette. Det samme kan ha vært grunnen til at læreboken hadde maleri av Carl Johan, men ikke av Eidsvollsmennene eller Christian Frederik.

Den typografiske tilretteleggingen i læreboken *Vi og eldre tider 1* av Olav Hetlevik ble gjort av Kristen Johansen og Ove Trovik. Kristen Johansen stod også bak tegningene i læreboken, og sammen med lærebokforfatteren utgjorde han billedredaksjonen. Ingenting på omslaget kan knyttes til fortellingen om 1814. Avsnittene i Hetleviks lærebok kan være over en side og har overskrifter og underoverskrifter. Margen i læreboken er bred, og her plasseres bilder og bildetekst. Fremstillingen av 1814 er oversiktlig, men det er ingen sammendrag, tidslinjer, faktabokser eller tekstbokser med ordforklaringer. Svein Lorentzen kommer i sin analyse av læreboken frem til at det brukes mye plass på å definere ord og begreper i boken til Heltevik.<sup>250</sup> Et eksempel på dette kan være den nøye forklaringen av Grunnloven og dens rolle i innledningen til kapittelet om 1814. Likevel blir ingen begreper markert med for eksempel kursivering, og begreper som union, riksforsamling og selvstendighet blir ikke utdypet eller forklart.

I læreboken til Hetlevik finnes det både vanlige illustrasjoner, fotografier og bilder.

Tegningene til Kristen Johansen som ble laget spesielt for læreboken, er holdt i fargene hvit, svart og oransje. Disse tegningene dominerer illustrasjonsbruken i boken. På første side i kapittelet om 1814 benyttes det en hel side til å illustrere begivenhetene på Eidsvoll.<sup>251</sup> Her er

---

<sup>249</sup> Figved, Fossum & Aarrestad 1975: før paginering.

<sup>250</sup> Lorentzen 2005: 182.

<sup>251</sup> Hetlevik 1976: 118.

det flere bilder, som for eksempel maleriet *Eidsvold 1814* av Oscar A. Wergeland. Den illustrasjonsrike introduksjonen anskueliggjorde 1814 og kunne derfor bidra til å skape interesse for emnet blant elevene.

I fremstillingene av årene før 1814 er det tre bilder som illustrerer nødsårene og flåteranet i København. Et fotografi viser minnestøtten til Terje Viggen ved Fjære Kirke mens en annen tegning viser en sulten familie. Begge følger beskrivelsen av “barkebrødstidene”, og sosialhistorien får god plass. Den siste tegningen som illustrerer flåteranet i København, viser et skip som brenner. Til bildeteksten “Kronprinsen lurte seg til Norge om bord i en liten fiskerbåt” følger det en tegning av et skip som trolig skal ha Christian Frederik om bord.<sup>252</sup> Teksten beskriver hans farefulle ferd til Norge forkledd som matros. Tegningen er med på å gjøre fortellingen om 1814 mer spennende og interessant. For meg virker det også som Christian Frederik blir mer tilgjengelig for elevene når han presenteres som matros. Det bryter ned forestillingen om den kongelige Christian Frederik og gjør ham mer folkelig.

Der Kielfreden presenteres, følger en tegning av et kart med de maktendringene som ble gjort i perioden.<sup>253</sup> En hånd stekker seg ut fra Sverige til Norge, en annen strekker seg fra Russland til Finland, og en siste strekker seg ut fra Danmark til Grønland og Island. Tegningens pedagogiske siktemål er tydeligvis å forklare de skiftende maktposisjonene i Norden i perioden, og den bekrefter langt på vei understrekningen i M-74 om at enkle tegninger ofte kan være mer pedagogiske enn komplekse illustrasjoner. Det siste bildet tilknyttet 1814 er et fotografi av Eidsvollsbygningen. Det norske flagget vaier høyt blant trærne foran bygningen, mens selve bygningen er bildets blikkfang. Bildet fremmer en norsk nasjonal stemning.

Jan Gustav Strandenæs stod for billedredaksjonen i læreboken *Historie* av Harald Hansejordet. Steinar Gjerholm laget omslaget sammen med Hansejordet. *Historie* er den eneste av de utvalgte lærebøkene som viser til begivenhetene på Eidsvoll 1814 på selve omslaget. Blant bildene på omslaget er det nemlig et fotografi av et 17. mai-tog og vaiende norske flagg. I selve læreboken brukes margene hyppig til illustrasjoner, spørsmål og utdyping av teksten. Stilen er knapp og kapitlene korte. Til teksten følger det ingen tidslinjer eller sammendrag, men det er flere grønne tekstbokser med utdrag fra kilder og litteratur.

---

<sup>252</sup> Hetlevik 1976: 132.

<sup>253</sup> Hetlevik 1976: 133.

I fremstillingen av 1814 er det et utdrag fra Sverre Steens *1814* og et utdrag fra dagboken til Christian Frederik. Det foreligger også sitater fra den danske kronprinsen og Eidsvollsmannen Ole Elias Holck. Disse utdragene gjør på mange måter fortellingen om 1814 til mer enn bare en fortelling. Kildenes inntog i fremstillingen gjør at elevene får informasjon fra flere steder enn lærebokforfatteren. Boken gjør imidlertid ikke noe ut av kildene gjennom arbeidsoppgaver, og kildene får derfor bare en illustrerende og tilføyende effekt. Ingen begreper i fremstillingen av 1814 markeres ut, men flere ganger i teksten stiller lærebokforfatteren spørsmål på vegne av elevene til det han nettopp har gjennomgått. Etter fremstillingen av hendelsene på Eidsvoll skriver han for eksempel: “Jeg forstår ikke dette helt. I mai valgte nordmennene en danske til konge og ville gå til krig mot Sverige. I november sa de ja til union med Sverige og valgte Carl Johan til konge. Hva meinte folk egentlig?”.<sup>254</sup> Etter dette gjennomgår han det norske folks syn på unionene. En slik gjennomgang har en pedagogisk effekt og kan bidra til å samle de eventuelle løse trådene hos elevene.

På de første sidene i kapittelet “Ett nytt Norge – folket vil ha makt” finner vi tre kart som illustrerer utviklingen av landegrensene og maktbasene i Norden fra 1658-1850.<sup>255</sup> Kartillustrasjonene er farget i to ulike grønne nyanser, og utviklingen fra Norges union med Danmark til Sverige vises tydelig for elevene. I tilknytning til fortellingen om 1814 vises det et stort svart-hvitt fotografi av et 17. maitog. Utfra illustrasjonsoversikten i boken fremgår det at Harald Hansejordan selv har tatt bildet, som er fylt med 17. maitog med korps, flagg, faner og forventningsfulle tilskuere. Siden dette er det eneste bildet som illustrerer selve 1814 blir ettertidens feiring 1814 og Grunnloven sentral i fortellingen. I tillegg til dette fotografiet viser læreboken en faksimile av forsiden på den amerikanske uavhengighetserklæringen. Faksimilen legges til presentasjonen av de globale inspirasjonene i Grunnlovsarbeidet.

### 3.8 Oppsummering

Mønsterplanen av 1974 var en læreplan som trakk opp retningslinjer og rammer for undervisningen. De faglige minstekravene fra N-39 falt bort. Men den progressive pedagogikken preget M-74, og arbeidsskoleprinsippet, elevsentreringen og aktivitetspedagogikk basert på elevaktivitet ble videreført fra N-39. Disse pedagogiske ideene ble imidlertid i begrenset grad gjennomført i skolen, hvor tradisjonell klasseromsundervisning fortsatt dominerte.

---

<sup>254</sup> Hansejordan 1982: 71.

<sup>255</sup> Hansejordan 1982: 63.

Min analyse viser en nøktern og ikke-emosjonell fremstillingen av 1814 i de utvalgte lærebøkene fra 1975-1985. Lærebokforfatterne gikk i stor grad bort ifra den nasjonalistiske og patriotiske stemningen som fantes i lærebøkene i 1945-1955. Spesielt i SOL-serien forlot forfatterne den storslåtte nasjonalhistoriske fortellingen, men også i de to andre lærebøkene ble den mindre synlig. 1814 ble fremstilt uten de store heltene og engasjerende fortellerteknikker. De mange spennende historiene fra forrige periode ble byttet ut med saklige beskrivelser. Læreplanens styrende forhold ovenfor innholdet i undervisningen kan være en forklaring på den korte beskrivelsen av 1814. M-74 var påvirket av nyradikale ideer og beskar det nasjonale perspektivet og fremhevet sosialhistorie, verdenshistorie og lokalhistorie. Det skulle bli slutt på å se verdenshistorien ut fra norske ståsteder, og dette betydde at det også ble mindre rom for fortellinger om nasjonale merkeår som 1814.

Den knappe stilen gjorde at mange forhold om 1814 ble utelatt i lærebøkernes fremstilling. De spennende forhandlingene og diskusjonene på Eidsvoll ble i stor grad fjernet, sammen med krigen mot Sverige. Det nevnes knapt et eneste navn ved siden av Christian Frederik og Carl Johan i fremstillingene. Aktørperspektivet var derfor snevret inn i forhold til lærebøkene i forrige periode, selv om Christian Frederik og Carl Johan fikk stor plass i oppgaver, bilder og tekst. Den korte og konsise fortellermåten fjernet noe av det særegne og spennende med 1814, men på den annen side kom det inn andre elementer. Kjønnsperspektivet var fremtredende i lærebøkene, og flere steder problematiseres mangelen på kvinnelig innflytelse i det politiske livet i Norge på 1800-tallet. Nytt var det også at læreboken til Hansejordnet refererte til en historiker, Sverre Steen og hans *1814*. Dette hadde ingen av de utvalgte lærebøkene fra perioden 1945-1955 gjort. Kilder som dagbøker ble også tatt inn i fremstillingen av 1814, selv om disse ikke ble tatt i bruk i arbeidsoppgaver med kildekritikk.

M-74 talte for å fremstille ulike syn og henviser til nye forskningsresultater, men dette ble lite fulgt opp i fortellingen om 1814. Lærebøkernes fremstilling av 1814 er også vanskelig å plassere i de ulike fortolkningstradisjonene fordi de var lite utdypende. Likevel vil jeg argumentere for en mentalitetsforandring. Ingen av lærebøkene understreket betydningen av den indre nasjonale utviklingen i 1814, og det tyder på at Steen og Seips arbeider fikk betydning for fremstillingen av 1814. Lærebøkene til Hetlevik og Hansejordnet vil jeg plassere i en anti-patriotisk fortolkningsposisjon, mens SOL-seriens lærebok ligger i en slags mellomposisjon. Men på bakgrunn av at forfatterne gikk vekk fra den indre nasjonale

utviklingen og i liten grad fremmet en patriotisk stemning, vil jeg si at det var kommet inn en ny mentalitet i fremstillingen av 1814.

Jeg har funnet noen tendenser i hvordan lærebøkene forventet at elevene skulle arbeide med 1814. Lærebøkene var ute etter faktakunnskaper tilknyttet enkeltpersoner og hendelser, men i forhold til konflikt- og kjønnsperspektiv etterlyste oppgavene refleksjon. Det ble brukt mindre plass på krigene samtidig som sosialhistorien fikk større plass i oppgavene. De fleste oppgavene var likevel på de laveste nivåene i Blooms taksonomi selv om enkelte krevde overveielser.

Historieundervisningen på 1970-tallet har blitt kalt den formale undervisningsteoriens tidsalder. M-74 var preget av formal undervisningsteori ved at den understreket at arbeidsprosessen var like viktig som kunnskapsinnholdet, og at vitenskapelige metoder kunne skape engasjerte og kritiske elever. På den annen side hadde lærebøkene fortsatt trekk fra en material objektivistisk historieundervisning i fremstillingen og arbeidet med 1814.

Lærebøkene var ikke opptatt av metodene og heller ikke å utvikle generelle evner hos elevene, men for det meste av fakta, kronologi og reproduksjon.

Ingen av lærebøkene brukte tidslinjer eller sammendrag tilknyttet historien om 1814, men SLAG-seriens lærebok brukte faktabokser som et tillegg til fremstillingen. Dette var nytt blant de utvalgte lærebøkene. Layoutmessig var det derfor store forskjeller på fremstillingen av 1814 sammenlignet med forrige periode. SOL-seriens avsnitt var korte, og fortellingen om 1814 ble derfor komprimert, mens Hetleviks lærebok var mer utdypende. Bildebruken hadde også endret seg fra forrige periode. Portrettene av enkeltpersoner var nesten helt borte mens fotografier fikk større plass. Nøkternhet preget enkelte bilder, men også bilder med nasjonalt preg fantes i lærebøkene.

## Kapittel 4: 1814 i lærebøkene i perioden 2005-2010

### 4.1 Utdanningspolitisk kontekst

#### 4.1.1 Utdanningspolitikk

I 1989 falt muren i Berlin, og året etter ble de to tyske statene samlet. Snart var den kalde krigen over, og Warszawa-pakten oppløst. Sammenbruddet i Øst-Europa og Sovjetunionen bekreftet at nasjonalismen fortsatt var en levende kraft i Europa.<sup>256</sup> Utviklingen førte til en økt interesse for å studere nasjonale kulturer og nasjonalistisk ideologi. I Norge ble nasjonale argumenter hentet frem i debatten om norsk EU-medlemskap i folkeavstemningen 1994. Globaliseringen har i de senere år blitt forsterket. Fra 1980-tallet og frem til i dag har ny teknologi og nye kommunikasjonsmidler som for eksempel internett ført verden tettere sammen. I løpet av 1970- og 1980 årene gikk Norge fra å være et relativt homogent samfunn til å bli et pluralistisk samfunn. Innvandringen gav et økt kulturelt mangfold i elevflokkene, spesielt i storbyene. Fra midten av 1990-tallet opplevde Norge en økonomisk oppgangstid som i stor grad har vedvart frem til i dag. Underskudd på statsbudsjettene ble i løpet av 1990-årene snudd til overskudd. Oljefondet, eller statens pensjonsfond, ble opprettet i 1996. Riktignok har det mellom 2008 og 2010 vært en omfattende krise i verdensøkonomien, men den rød-grønne regjeringen fra 2005 og Norges Bank gjennomførte flere tiltak for å hindre at krisen skulle få store innvirkninger i Norge.

Tove Aarsnes Baune kaller årene fra 1975 til 1990 for en konsoliderings- og gjennomføringsfase for skolen i. Dette fordi et 12-årig utdanningsløp i et enhetlig og samordnet system ble forsøkt etablert.<sup>257</sup> Integrering og desentralisering er dekkende stikkord for skoleutviklingen i denne perioden. Makten ble i læreplanene delegert nedover til de som var nærmest utfordringene: lærerne, skolene og skoleeierne. *Mønsterplanen av 1987* erstattet M-74, og den desentraliserte skolen fortsatte også i denne planen. Da Gudmund Hernes ble Kirke-, utdannings og forskningsminister i Gro Harlem Brundtlands regjering høsten 1990 overtok han dermed et desentralisert og lite enhetlig utdanningssystem.<sup>258</sup> Denne desentraliseringen svekket mulighetene for nasjonal styring slik Hernes var tilhenger av. I hans øyne var hans ministeroppgave å reetablere den politiske styringen av skoleverket, og da

---

<sup>256</sup> Storsveen 2001: <http://www.nb.no/baser/1814/histori.html> (Oppsøkt 23.11. 2010)

<sup>257</sup> Baune 2007: 148.

<sup>258</sup> Baune 2007: 167.



på bekostning av profesjonens og lærernes innflytelse.<sup>259</sup> Reformarbeidet av grunnskolereformen var stramt styrt fra departementet. I 1993 ble en ny grunnmur i skolen lagt ved *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring: generell del* (L-93). Denne var i stor grad skrevet av Hernes. Det var første gang det ble lagt et forpliktende og felles grunnlag for hele utdanningsløpet frem til høyere utdanning. Den generelle læreplanen talte blant annet om felles arv, solid kunnskapsbase og felles referanserammer.<sup>260</sup> Hernes møtte globaliseringen med et program om vern av den nasjonale kulturarven. Strukturelle endringer fulgte også. Blant annet ble alderen for skolestart senket fra 7 til 6 år, og grunnskolens utdanningsløp ble 10-årig. Del to av læreplanverket til Hernes var “Broen” som ble vedtatt av Stortinget i 1995 og skulle være et bindeledd mellom generell del og fagplanene. Fagplanene ble innført i skolen i 1997: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L-97).

Både Jon Lilletun i Bondeviks I-regjering (1997-2000) og Trond Giske i Stoltenbergs I-regjering (2000-2001) talte imot detaljstyringen av norsk skole.<sup>261</sup> Partiet Høyre talte også mot detaljstyringen, og regjeringsskiftet 2001 gav Høyre sjansen til å realisere sin utdanningspolitikk i Bondevik-II-regjeringen (2001-2005). Kristin Clemet (H) ble utnevnt til Utdannings- og forskningsminister, og med henne skulle skoleverket få et nytt læreverk: *Kunnskapsløftet* (K-06). Alfred O. Telhaug redegjør i boken *Kunnskapsløftet – Ny eller gammel skole* (2005) for tilblivelsen og innholdet i K-06 samt Clemets reformtenkning. Han drøfter hvorvidt K-06 var et brudd eller en videreføring av tidligere skolepolitikk, og kommer frem til at det var stor kontinuitet i Clemets reformtenkning.<sup>262</sup>

Andre har derimot pekt på at Clemets reformer var et kraftig brudd med tidligere skolesyn.<sup>263</sup> Clemet var nemlig den første siviløkonomen som ledet Utdannings- og forskningsdepartementet (det tidligere Kirke- og undervisningsdepartementet). Hun trivdes i det offentlige rom, og deltok ofte som debattant. Hun var liberalist og ønsket å svekke den statlige styringen til fordel for individets frihet og selvbestemmelse. I Clemets utdanningspolitikk ble verdier som likhet, rettferdighet og fellesskap byttet ut med nøkkelord

---

<sup>259</sup> Telhaug 2005: 36-37.

<sup>260</sup> Telhaug 2005: 35.

<sup>261</sup> Baune 2007: 191.

<sup>262</sup> Telhaug 2005: 163-165.

<sup>263</sup> Imsen, Gunn 2008: “Fra nasjonal dannelse til grunnleggende ferdigheter. Om utviklingen fra L97 til Kunnskapsløftet” i *Pedagogikken i reformene- reformene i pedagogikken*. Kjell-Arild Madssen (red.), Abstrakt forlag, Oslo, s. 43.

som frihet, mangfoldighet, konkurranse og individualisme. Elevene, skolen og lærerne skulle få mer frihet i forhold til arbeidsmetode og innhold, og den individuelle elev settes i sentrum. Konkurransementalitet skulle prege skolehverdagen med karakterfokus og nasjonale prøver, og fokuset på mangfoldighet gav rom for forskjellige meninger og identiteter.

Synet på skolen i Norge endret seg gjennom 1980- og 1990-årene. Lenge var det et inntrykk at den norske skolen var blant de beste i verden, og at Norge hadde mye å lære bort til andre land. Fra rundt 1980-årene ble den norske skolen med i internasjonale komparative studier. Kåre Willochs regjering fra 1981 lot OECD gjennomføre eksaminasjoner av det norske utdanningssystemet. Flere internasjonale undersøkelser av norsk skole stilte norsk skole i et dårlig lys.<sup>264</sup> Resultatene svekket bildet av den norske skolen.<sup>265</sup> I 2001 ble Kvalitetsutvalget opprettet med tidligere statssekretær Astrid Søgne (Ap) som leder. Kvalitetsutvalget skulle i sin levetid komme med flere delinnstillinger til innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Resultatene fra de internasjonale undersøkelsene kunne ikke ignoreres i deres arbeid. I delstillingen NOU 2002: 10: *Førsteklasses fra første klasse* fra 2002 henviste de til flere internasjonale studier, blant annet PISA-undersøkelsen.<sup>266</sup> Kvalitetsutvalget var den direkte forløperen til det nye læreverket K-06.<sup>267</sup> Planene for grunntidningens nye reformer fremmet Bondevik-II-regjeringen med *St. meld. nr. 20(2003-2004) Kultur for læring*. Her ble det presisert at grunntidningen måtte sette fokus på elevenes faglige ferdigheter, og Telhaug hevder at meldingen var Clemets skolepolitiske hoveddokument.<sup>268</sup> I 2004 ga Stortinget sin tilslutning til meldingen, og da også til hovedlinjene i den nye læreplanreformen.

#### 4.1.2 Historiedidaktikk, pedagogikk og læreplan

Kristin Clemet oppfattet den sterke politiske styringen av skolen som et hinder for å sikre et godt læringsmiljø og læringsutbytte. Hun mente at undervisningen måtte effektiviseres samtidig som undervisningen skulle tilpasses elevenes forutsetninger. Clemet var ingen

---

<sup>264</sup> I 1996 offentliggjorde IEA (International Association for Education and Educational Achievement) resultatene av undersøkelser i matematikk og naturfag for 6. skoletrinn. I matematikk skåret de norske elevene dårlig. I 2000, 2003, 2006 og 2009 har den norske skolen vært med i PISA-undersøkelsene. Norge kom ikke godt ut av undersøkelsene i 2000 som viste at elevenes evner kun var gjennomsnittlige i fagene matematikk, lesing og naturfag. Disiplin og uro skåret Norge dårlig på. PISA-undersøkelsene i 2003 bekreftet at resultatene i 2000 ikke var en tilfeldighet. Resultatet svekket den norske selvgotheten.

<sup>265</sup> Telhaug 2005: 51.

<sup>266</sup> NOU 2002: 10: *Førsteklasses fra første klasse*: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10/5.html?id=145408> (Oppsøkt 24.1.2010)

<sup>267</sup> Imsen 2008: 44.

<sup>268</sup> Telhaug 2005: 56.

tilhenger av de detaljerte og omfattende fagplanene i L-97, og ville åpne for lokal frihet mens det nasjonalt skulle holdes tilsyn med kvaliteten i skolen. I 2004 ble derfor de første nasjonale prøvene gjennomført, og resultatene ble lagt ut på den nettbaserte kvalitetsportalen “skoleporten.no”. Motstanden mot prøvene og offentliggjøringen var stor.<sup>269</sup>

Læreplanverket K-06 består av tre deler: *Generell del*, *Prinsipper for opplæringen inklusiv Læringsplakaten* og *Læreplaner for fag*. Generell del (L-93) fra Gudmund Hernes sin ministerperiode ble videreført som en overordnet bygning i Læreplanverket. Læringsplakaten erstattet “broen” fra L-97, og den inneholdt 11 punkter som skolen og læreren var forpliktet til å følge. Den rød-grønne regjeringen fra 2005 beholdt denne i sin helhet, men da værende kunnskapsminister Øystein Djupedal (SV) plasserte plakaten inn i et nytt kapittel i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, “Prinsipper for opplæringen”. Ved siden av de 11 punktene i Læringsplakaten inneholder denne mange prinsipper for undervisningen: elevmedvirkning, elevenes sosiale og kulturelle kompetanse, tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, motivasjon for læring og læringsstrategier, lærernes og instruktørers kompetanse og rolle, samarbeid med hjemmet og samarbeid med lokalsamfunnet.<sup>270</sup> Motivasjon hos elevene er sentralt i prinsippene, og viktigheten av at elevene lærer gode læringsstrategier understrekes.

I *Norsk Pedagogisk tidsskrift* 2007 analyserer Berit Karseth og Britt Ulstrup Engelsen Læreplanverket i Kunnskapsløftet.<sup>271</sup> I artikkelen drøfter de blant annet hvorvidt prinsippene for opplæringen kan kalles individsentrente. De henviser til at K-06 ofte er betraktet som en plan med vekt på enkeltelevens mål og resultater, og at metoder og arbeidsstoff har vært nedprioritert i planen. Disse prinsippene kan tolkes som en elevsentrering hvor individuelle og frie valg står i sentrum. På den annen side mener forfatterne at vektleggingen av elevenes sosiale kompetanse og en tilpasset opplæring innenfor fellesskapet kan tolkes som en oppdemming mot det individuelle i planen. Planen er derfor ikke så individorientert som den ofte blir fremstilt.<sup>272</sup>

---

<sup>269</sup> Baune 2007: 193-196.

<sup>270</sup> *Kunnskapsløftet 2006*: <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Prinsipp-for-opplaringa/> (Oppsøkt 1.2.2011)

<sup>271</sup> Engelsen, Britt Ulstrup & Berit Karseth 2007: “Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn?”, i *Norsk pedagogisk tidsskrift*. No. 5, Universitetsforlaget, Oslo.

<sup>272</sup> Engelsen & Karseth 2007: 407.

I Kunnskapsløftet er fagplanene i grunnskolen og videregående skole satt i sammenheng, og planene er preget av progresjon. De veiledende rammeplanene i M-74 er byttet ut med kompetansemål i K-06, og disse er mindre detaljerte. Det foreligger få retningslinjer for metoder i K-06, og den preges derfor av metodefrihet. Hver fagplan i K-06 inneholder også mål for de grunnleggende ferdighetene i faget, og det faglige innholdet fungerer som et redskap for å øve opp ett visst mål av ferdigheter og kompetanse. Grunnleggende ferdigheter er å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy.<sup>273</sup>

For samfunnsfaget er det to kompetansemål som kan tilknyttes 1814 selv om verken 1814 eller Grunnloven nevnes eksplisitt i planen. Elevene skal etter 10. årstrinn kunne “presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie på 1800-talet og første halvdel av 1900-talet, og forklare korleis dei peikar fram mot samfunnet i dag”.<sup>274</sup> Norges 1800-tallshistorie står her sentralt, mens det andre målet viser til den demokratiske utviklinga: “drøfte idear og krefter som førte til den amerikanske fridomskampen og den franske revolusjonen, og følgjer som dette fekk for den demokratiske utviklinga i Noreg”.<sup>275</sup>

På 1990-tallet forelå det en betydelig internasjonal utvikling i historiedidaktikken. Etter den kalde krigen trengte “det nye Europa” et nytt historiefag. Utfordringen for historikere og historielærere var derfor å skape et slikt historiefag både i øst og vest. Spørsmålet om hvordan historiefaget kunne bidra til å danne det demokratiske mennesket i dagens og fremtidens samfunn stod sentralt. Koordinerende aktør i denne prosessen ble Europarådet, som gjennom 1990-årene samlet historielærere til konferanser og prosjekter. I 2001 forelå anbefalingen fra Europarådet, og dette var en radikal nytenkning om historiefagets oppgave og funksjon i skolen. Sentralt var begrepene *historiebevissthet* og *historisk tenking*.<sup>276</sup>

Fra 1970-tallet ble historiebevissthetsbegrepet utviklet i Tyskland. Her skulle historiefaget spille en sentral rolle i å bygge opp et nytt tysk demokrati. Det var et oppgjør med autoritære tendenser i skolen, og faget skulle ta opp verdispørsmål i samtiden. Historiebevissthet forstås

---

<sup>273</sup> *Kunnskapsløftet 2006*: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986> (Oppsøkt 8.2.2011, Dokumentet kan lastes ned i fra oppgitt internettsadresse)

<sup>274</sup> *Kunnskapsløftet 2006*: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986> (Oppsøkt 8.2.2011)

<sup>275</sup> *Kunnskapsløftet 2006*: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986> (Oppsøkt 8.2.2011)

<sup>276</sup> Lund 2006: 31.

som et samspill mellom tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid. Et samspill mellom en fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver.<sup>277</sup> Begrepet tok utgangspunkt i at alle mennesker har en slik historiebevissthet hvor tidsdimensjonene skaper sammenheng. Man gjør seg bevisst en historisk dimensjon over egen identitet. Vi er både historieskapte og historieskapende. Undersøkelser viste en lav interesse blant elevene for historiefaget, og historiebevissthet ble et forsøk på å løse dette. Historiebevissthetsbegrepet tok sikte på å bygge bro mellom de små fortellingene i elevenes egen livsverden og de store historiske fortellingene.<sup>278</sup>

I Tyskland ville didaktikerne fagliggjøre og korrigere den folkelige historiebevisstheten mens de nordiske didaktikerne ville bygge på og godta den historiebevissthet som var dannet utenfor skolen. Historiedidaktikernes arbeidsfelt ble radikalt utvidet fra utelukkende å se på historiefaget i skolen til å legge vekt på elevenes historiske oppfatning og forståelse av historie utenfor skolehverdagen.<sup>279</sup> Alt fra TV og film til historisk fiksjon skulle tas med. Vitenskapsfaget historie ble dermed bare en del av den mangesidige historiske bevisstheten, og det tradisjonelle kunnskapsbegrepet i skolen ble sprengt.<sup>280</sup>

Historisk tenking er betegnelsen Lund bruker på den didaktiske retningen som utviklet seg i England fra 1970-tallet.<sup>281</sup> Den utviklet seg uavhengig, men samtidig som historiebevissthet i Tyskland. Poenget ble å forstå fortidens mennesker på deres egne premisser, altså empati. Inn i historiefaget kom da arbeid med primærkilder og arbeidsformer som simulering og rollespill, og dette gav elevene mulighet til å utvikle empati. Flere skoleprosjekter i England sentrerte seg rundt slike arbeidsmåter. Historisk tenking tok utgangspunkt i at elevene skulle være

---

<sup>277</sup> Bernard Eric Jensen diskuterer begrepet historiebevissthet ytterligere i *Historiedidaktik* (1997). Jensen kartlegger fem ulike sider av historiebevissthet: Identitet: en bevissthetsprosess om hvem man er. Møte med det som er annerledes: et kulturmøte i tid og rom. En sosiokulturell læringsprosess: innsikt i hvordan grupper og samfunn fungerer. Verdi- og prinsippforklaring: ved å samtenke de tre tidsdimensjonene avklares verdiene våre. Fortelling: evne til å forstå og fremstille ulike levde liv som et forløp. Jensen mener at skolene bør ta sikte på å utvikle kvalifiserte læremiljøer for produsenter og brukere av historiebevissthet; Bøe, Jan Bjarne 2002: *Bildene av fortiden: Historiedidaktikk og historiebevissthet*, Høyskoleforlaget, Kristiansand, s. 26.

<sup>278</sup> Lund 2006: 32- 37.

<sup>279</sup> Bøe 2002: 15.

<sup>280</sup> Lund 2006: 33-34.

<sup>281</sup> Den idemessige bakgrunnen til "historisk tenking/ new history" kom fra den engelske idehistorikeren Robin George Collingwood. Hans historiefilosofi tok utgangspunkt i at historikeren måtte foreta en rekonstruksjon av hvordan fortidens mennesker tenkte ut fra den situasjonen i befant seg i. Målet var å forstå fortidens mennesker ut fra deres egne premisser, altså empati.

detektiver og historikere i undervisningen. Det åpnet for et historiefag hvor elevene kunne arbeide med ferdigheter, nøkkelbegreper og kildebruk, og ikke bare reproduksjon.<sup>282</sup>

Få av disse didaktiske ideene ble nedfelt i L-97, men i Kunnskapsløftets fagplaner for samfunnsfag er situasjonen annerledes. Det er tydelige spor av historisk tenking og historiebevissthet i planen. For eksempel er formålsbeskrivelsen av historie for grunnskolen beskrevet slik i K-06:

Hovudområdet dreier seg om undersøking og drøfting av korleis menneske og samfunn har forandra seg gjennom tidene. Historie omfattar korleis menneske skaper bilete av og formar si eiga forståing av fortida. Å utvikle historisk oversyn og innsikt og å øve opp ferdigheiter for kvardagsliv og deltaking i samfunnet er sentrale element i hovudområdet.<sup>283</sup>

Historie blir her presentert som en endringsprosess, noe også Erik Lund poengterer.<sup>284</sup> Planen legger til grunn at historie ikke er en fast kunnskapsmasse, men at menneskers forståelse av historien forandrer seg. Dette er et perspektiv jeg verken finner i N-39 eller M-74. Også i fagplanene finnes spor av historiebevissthet. Historiefaget i K-06 er et nytt historiefag som gir elevene innsikt i hva det vil si å være menneske i tid og hvordan vi kan oppnå historisk kunnskap. Etter 10. årstrinn skal elevene kunne “skape forteljingar om menneske i fortida, og slik vise korleis rammer og verdier i samfunnet påverkar tankar og handlingar”.<sup>285</sup>

Kontrafaktisk historie har fått plass i læreplanen: “finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og reflektere over korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis”.<sup>286</sup> Dette er eksempler på hvordan historiebevissthet har funnet vei inn i læreplanen. Også historisk tenking kan man finne igjen i K-06. Et eksempel er etter 10. årstrinn skal elevene kunne “søkje etter og velje ut kjelder, vurdere dei kritisk og vise korleis ulike kjelder kan framstille historia ulikt”.<sup>287</sup>

Nytenkingen, ferdighetsfokuset og kompetansemålene i K-06 viser trekk fra formale og materiale undervisningsteorier. Dette kan indikere at planen nærmer seg en kategorial undervisningsteori, hvor det foreligger en samtenkning av formale og materiale teorier. En

---

<sup>282</sup> Lund 2006: 37-44.

<sup>283</sup> *Kunnskapsløftet 2006*: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986> (Oppsøkt 8.2.2011)

<sup>284</sup> Lund 2006: 64.

<sup>285</sup> *Kunnskapsløftet 2006*: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986> (Oppsøkt 8.2.2011)

<sup>286</sup> *Kunnskapsløftet 2006*: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986> (Oppsøkt 8.2.2011)

<sup>287</sup> *Kunnskapsløftet 2006*: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986> (Oppsøkt 8.2.2011)

slik samtenkning peker Lorentzen på i sin analyse av lærebøker og læreplaner for historiefaget i Norge i det 21. århundre.<sup>288</sup> Det er både oppøving av evner, tenkeevne og kritisk sans på den ene side, og kulturinnhold og kunnskapsinnhold på den andre siden. Til slutt gjør fokuset på historiebevissthet at elevene vil få utviklet egen historieforståelse.

## 4.2 Historieforskningen

Den historiefaglige diskusjonen rundt året 1814 ble igjen tatt opp til debatt da den store TV-serien *1814* ble vist ved juletider i 1989. Serien forsøkte å rekonstruere hendelsene på Eidsvoll 1814. Stein Ørnhøi var regissør og historiker Knut Mykland var faglig konsulent. Serien ble møtt med blandet kritikk, og særlig historikeren Kåre Lunden var aktiv i debatten om tolkningen av 1814 i filmen. Lunden tok et kraftig oppgjør med forskningstradisjonen fra Steen og Seip, som i filmen kom til uttrykk gjennom et stort fokus på Christian Frederiks rolle. Isteden ønsket Lunden å gå tilbake til teoriene til Ernst Sars, og i årene som fulgte forsøkte han å forene Sars' standpunkter med nyere nasjonalismeteorier. Dette skjedde blant annet i boken *Norsk grålysning* (1992) hvor Lunden behandlet utviklingen av nasjonalisme hos nordmennene i perioden fra ca. 1770 til 1814. Han konkluderte med at det fantes en sterk tro på en særnorsk nasjonalkarakter og hevdet at det var feil å påstå at den nasjonale bevegelsen primært var et produkt av det som skjedde, og ikke en forutsetning for det. Lunden henviste her til Jens Arup Seips arbeider, som han kritiserte.<sup>289</sup>

Historiker Øystein Sørensen hadde fremmet et annet syn enn Lunden i *Historisk tidsskrift* 1987. Han argumenterte for at hendelsene i 1814 ikke passet inn i Sars' historiske skjema, og at Steen og Seips teori fortsatt var gjeldende.<sup>290</sup> Debattene viste at det ikke var konsensus i de historiefaglige miljøene. I 1997 skrev Øystein Sørensen *Jakten på det norske* som en avslutning på prosjektet "Utviklingen av en norsk nasjonal identitet på 1800-tallet" hvor 1814 ble plassert inn i ett av fjorten nasjonsbyggingsprosjekter som ble lansert mellom 1770-1945.<sup>291</sup> Odd Arvid Storsveen skriver at typiske trekk ved den nyere litteraturen om 1814 også var at den favnet et bredt felt av genrer.<sup>292</sup> Det er utgitt både populære biografiske presentasjoner (Lars Roar Langslet 1998, Kjell Arnljot Wig 1998, Erik Bjørnskau 1999), romaner og barnebøker med tema fra 1814 (Karsten Alnæs 1982, 1989) og ulike

---

<sup>288</sup> Lorentzen 2009: 279.

<sup>289</sup> Lunden 1992: 181.

<sup>290</sup> Storsveen 2001: <http://www.nb.no/baser/1814/histori.html> (Oppsøkt 23.11. 2010)

<sup>291</sup> Sørensen 1998: 21-45.

<sup>292</sup> Storsveen 2001: <http://www.nb.no/baser/1814/histori.html> (Oppsøkt 23.11. 2010)

Norgeshistorier der 1814 er blitt behandlet i et bredt sosialt perspektiv (Tore Pryser 1985, Ståle Dyrvik 1996). Storsveen konkluderer likevel med at innfallsvinklene hos disse forfatterne ikke kan kalles nyskapende, men at forskningstendensene i nyere tid gir økt rom for at “historien kan fremstilles på mange ulike og likeverdige måter, alt etter ulike interesser og behov”.<sup>293</sup> Det foreligger med andre ord en økende aksept for ulike innfallsvinkler og anvendelser av det empiriske materiale fra 1814.

### 4.3 Lærebøker

Norge var i en særstilling i europeisk og nordisk sammenheng fordi lærebøkene måtte godkjennes av myndighetene. Mot slutten av 1990-årene kom ordningen under stadig større kritikk. Sommeren 2000 foreslo regjeringen å avvikle ordningen, og Stortinget sluttet seg til forslaget.<sup>294</sup> Berit Bratholm skriver at godkjenningsordningen for lærebøker i Norge ble opphevet i 2001 fordi ordningen ble sett på som et unødvendig kontrollorgan. Det skulle være skolens og lærerens ansvar å legge opp undervisningen uavhengig av lærebøker.<sup>295</sup> Det ble også presisert at det burde være en oppmuntring til skolene å bruke flere lærestoffkilder. At godkjenningen av lærebøkene varte helt fra 1889 til 2001, mener Bratholm “vitner om at det politiske miljø og fagmiljøene har lagt stor vekt på lærebokas rolle i formidlingen av skolens innhold”.<sup>296</sup> Etter avviklingen av godkjenningsordningen ble det opp til lærerne ved den enkelte skole å foreta lærebokutvalget.<sup>297</sup>

For lærebokforfatterne betydde avviklingen en større mulighet til å være nyskapende, men siden det faglige innholdet i Kunnskapsløftet ikke var spesifisert, fikk de også nye utfordringer. I fagplanene ble det ikke listet opp hva elevene skulle lære på ulike klassetrinn, men det ble utdypet hva de skulle kunne når de var ferdige. Det ble derfor opp til lærebokforfatterne og lærestedene å fylle kompetansemålene med innhold.<sup>298</sup>

En tendens i de nye læreverkene er at læreboken i større grad enn tidligere bærer preg av å være en blant flere typer læremidler og kunnskapsbaser. Forlagene har egne nettsteder med artikler, film og bilder, arbeidsoppgaver og kilder. Lydbøker av lærebøkene er det også mulig

---

<sup>293</sup> Storsveen 2001: <http://www.nb.no/baser/1814/histori.html> (Oppsøkt 23.11. 2010)

<sup>294</sup> Telhaug 2005: 39.

<sup>295</sup> Bratholm 2001: 10-23.

<sup>296</sup> Bratholm 2001: 20.

<sup>297</sup> Telhaug 2005: 39.

<sup>298</sup> En liberalisering av lærebokmarkedet har funnet sted de siste årene. Konkurransen har kommet inn som en større del siden skolene står friere i valg av lærebok. Det er forlagenes distribusjonsnett som regjerer, og ikke de lokale bokhandlene. For forlagene handler det om å erobre et marked.



å få. Arbeidshefter, kildesamlinger, elevbøker, lærerveiledninger og ressurspermer til lærer kommer i tillegg til nettstedene. Dette gjør at 1814 kan fremstilles på mange flere arenaer enn tidligere, men jeg vil fortsette å konsentrere meg om lærebøkens innhold siden den fortsatt er den viktigste informasjonskilden i undervisningen.

#### **4.3.1 Matriks: Historie 8 av Synnøve Veinan Hellerud og Sigrid Moen**

Aschehoug & co er forlaget som utgir læreverket “Matriks”. Utgangspunktet er K-06, og læreverket dekker samfunnsfag for ungdomstrinnet. Læreverket har separate lærebøker for geografi, samfunnskunnskap og historie. I tillegg kommer lærerveiledninger, nettsted med kilder og fagstoff, spill, og en håndbok med konkrete undervisningsopplegg i læringsstrategier. Fra forrige periode er nettstedet, spillene og boken med læringsstrategier nytt.

Fremstillingen av 1814 finner vi i læreboken *Historie 8* (2006) i “Matriks”. Boken er skrevet av Synnøve V. Hellerud og Sigrid Moen. Hellerud har historie som hovedfag, og er lærer ved Holtet videregående skole i Oslo. Moen har også hovedfag i historie, og hun jobber som lærer ved Karlsrud skole i Oslo. Læreboken presenterer verdens- og norgeshistorien fra slutten av 1700-tallet til begynnelsen av 1900-tallet på 152 sider. På 16 sider og under overskriften “1814 – en norsk revolusjon?” fremstilles hendelsene i 1814. Det spesielle med læreboken er at den er strukturert i en todelt differensieringsmodell, i en a- og en b-del. A-delen har flere foto, og bruker mindre tekst, mens B-delen går i dybden om samme tema. Læreboken gav derfor en mulighet for å differensiere arbeidet med 1814.

#### **4.3.2 Kosmos 8: Samfunnsfag for ungdomstrinnet av John Harald Nomedal**

Læreverket “Kosmos” samler fagene geografi, samfunnskunnskap og historie i én lærebok for hvert årstrinn. Kunnskapsløftet er utgangspunkt for læreverket. Et mindre kjent forlag gav i begynnelsen ut læreverket Kosmos, nemlig Forlaget Fag og Kultur. Fra januar 2009 ble imidlertid alle utgivelser fra dette forlaget overdratt til Fagbokforlaget. Ved siden av læreboken kommer ressursperm, nettside, lærerveiledning, lydbok og en lettlestutgave av læreboken. Lydboken er laget for auditive elever som best lærer av å høre teksten opplest, mens den lettleste utgaven gir læreren mulighet til å differensiere og tilpasse undervisningen.

*Kosmos 8* (2006) bruker over 90 sider på å presentere samfunnsfagets historiedel med fokus på 1700- og 1800-tallets historie. Under overskriften “Grunnloven i 1814” brukes 11 sider på å fremstille hendelsene i 1814. John Harald Nomedal er lærebokens forfatter. Han er lektor og

jobber ved Karuss skole i Kristiansand. I forordet henvender Nomedal seg til elevene og understreker at læreboken legger opp til å trene eleven i de grunnleggende ferdighetene som Kunnskapsløftet legger opp til.

#### **4.3.3 Underveis i ny utgave: Historie 8 av Harald Skjønberg**

Læreverket “Underveis ble allerede gitt ut i 1997-99 og svarte til fagplanen i L-97, mens læreverket “Underveis- i ny utgave” svarte til samfunnsfagets fagplaner i Kunnskapsløftet og ble utgitt i 2006. *Historie 8* (2006) er skrevet av Harald Skjønberg, som er rektor ved Solvang skole i Asker. Han har skrevet flere skolebøker, romaner og historiebøker for barn. Gyldendal er forlaget bak læreboken, som presenterer norgeshistorien og verdenshistorien fra 1750 og frem til 1914. Boken er på over 260 sider, og 21 sider brukes til fortellingen om 1814. Dette er den lengste fremstillingen av 1814 blant samtlige utvalgte lærebøker. “1814- det store året” er overskriften til fortellingen. I tillegg til læreboken finnes det ressursperm, spørrekort og et nettsted som inneholder både filmsnutter og ulike kilder.

#### **4.4 Hendelsesforløpet 1814 og aktørene**

I *Historie 8* i læreverket “Matriks” kommer fortellingen om 1814 i en forlengelse av lærebokens foregående kapittel som presenterer revolusjonene i USA og Frankrike. Enda klarere blir denne sammenhengen av overskriften til kapittelet om 1814, “1814 – en norsk revolusjon?”.<sup>299</sup> Lærebokens gjennomgang av 1814 skiller seg vesentlig ut fra de andre lærebøkene siden kapitlene deles inn i en a-del og en b-del. A-delen har overskriften “En egen norsk grunnlov” og er langt på vei en kort og saklig fremstilling av Grunnlovsforsamlingen og den politiske styringsformen som kom ut av Grunnloven.<sup>300</sup> Elevene får innsikt i arven fra 1814, men den historiske fortellingen er etter mitt skjønn i stor grad borte i denne delen. Teksten kunne like gjerne ha stått i læreverkets samfunnskunnskapsdel. B-delen går derimot i dybden på de historiske hendelsene.

Hvordan fremstiller Hellerud og Moen året 1814 i *Historie 8*, og hvilke hendelser er tatt med? Læreboken begynner med flåteranet i København i 1807. Denne hendelsen beskrives i detalj, men det er likevel dens videre betydning for Norges situasjon som får mest fokus. Krigen mot Storbritannia, nødsårene og misnøyen med danskekongen får stor plass i fortellingen. Christian Frederiks mål og oppgaver i Norge utdypes, og stattholderembetet blir kort forklart. Det utenrikspolitiske spillet og Kielfreden i forkant av hendelsene på Eidsvoll fremstilles med

---

<sup>299</sup> Hellerud, Synnøve Veinan & Sigrid Moen 2006: *Matriks: Historie 8*, Aschehoug, Oslo.

<sup>300</sup> Hellerud & Moen 2006: 42-45.

særlig vekt på at norske stemmer ikke ble hørt: “Det ble ikke tatt hensyn til hva nordmennene selv ville”, står det, “Norge ble gitt bort som krigsbytte til Sverige”.<sup>301</sup> Fremstillingen referer også til avisen *Tiden* som skrev “Fred, Fred i Norden!” i sin melding om Kielfreden.<sup>302</sup> Fremstillingen er detaljrik, men folkeeden og bededagen i februar 1814 er utelatt.

Debattene og diskusjonene blant Eidsvollsmennene på Riksforsamlingen er tilbake i fremstillingen etter å ha vært utelatt i lærebøkene i årene 1975-1985. Både selvstendighetspartiet og unionspartiet blir nevnt sammen med deres ulike ønsker for Norges fremtid. 17. mai 1814 presenteres som en stor dag hvor Grunnloven ble vedtatt, og selvstendighetspartiet hadde vunnet. Krigen mellom Sverige og Norge fremstilles kort: “Krigen gikk dårlig for Norge. Den svenske hæren var bedre utrustet og organisert. Etter bare to uker måtte Kristian Frederik og nordmennene gi seg”.<sup>303</sup> Mossekonvensjon og unionsinngåelsen er også med i fortellingen.

Hendelsene i 1814 sentrerer rundt Christian Frederik. Det store fokuset på Christian Frederik gjør at de andre aktørene får en tilbaketrukket rolle. Det skrives generelt lite om Carl Johan, og nordmennene er heller ikke så fremtredende i fortellingen. For eksempel nevnes ingen enkeltpersoner på Riksforsamlingen. Selv om Christian Frederik er sentral i fortellingen, er det ingen heroisering av han. Læreboken får frem at Christian Frederik ble sendt til Norge for å hjelpe fetteren sin, kong Frederik 6. Men det bemerkelsesverdige ved denne læreboken er at Christian Frederiks person ikke bare er en del av fortellingen, men at hans rolle også diskuteres. I margene beskrives han flere steder, og gjerne med henvisning til ulike historikers fremstillinger av hans rolle:

“Vi valgte en teaterkonge som snart blev lei av at spille sin rolle, en rolle han ville utføre blant damer, men ingen lunde mellem kuler og krutt” Christopher Frimann Omsen (1761-1829)

“Det er noe ydmykende for oss, at vi skal stå i så stor taknemlighetsgjeld til en så liten mann.” Ernst Sars (1835-1917)

“Tross alle sine personlige svakheter trer Kristian Fredrik fram som en av de store statsmenn som har sittet med roret på det norske statsskipet.” Knut Mykland (1920-).<sup>304</sup>

---

<sup>301</sup> Hellerud & Moen 2006: 47.

<sup>302</sup> Hellerud & Moen 2006: 48.

<sup>303</sup> Hellerud & Moen 2006: 51.

<sup>304</sup> Hellerud & Moen 2006: 52.

Fremstillingen får her en ekstra dimensjon ved at historien ikke bare blir fortalt som en historisk fortelling, men at innholdet og enkeltpersonene diskuteres. Dette mener jeg indikerer et ønske fra forfatterne om å knytte lærebokteksten opp mot den vitenskapelige siden av historiefaget. Ved å trekke frem beskrivelser av Christian Frederik gjort av en Eidsvollsmann (Omsen) og to kjente historikere (Mykland og Sars) klarer forfatterne å vise de ulike synene på Christian Frederiks rolle i 1814. Læreboken diskuterer dessuten ikke bare Christians Frederiks rolle, men også ulike historiske syn på 1814 og om hendelsene dette året kan kalles revolusjon. Dette er interessant fordi det er den eneste læreboken som tar opp de ulike synene på 1814 og revolusjonsperspektivet. I drøftingen om det var en revolusjon, konkluderer forfatterne med at “Det var i alle fall andre endringer i samfunnet utover på 1800-tallet som skapte mye større forandring i menneskenes hverdag”.<sup>305</sup> Bokens redegjørelser vises under:

**Beskrivelser av Kristian Fredrik**

«Vi valgte en teaterkonge som snart blev lei av at spille sin rolle, en rolle han ville utføre blandt damer men ingenlunde mellem kuler og krutt.»  
Christopher Frimann Omsen (1761–1829)

«Det er noe ydmykende for oss, at vi skal stå i så stor taknemlighetsgjeld til en så liten mann.»  
Ernst Sars (1835–1917)

«Tross alle sine personlige svakheter trer Kristian Fredrik fram som en av de store statsmenn som har sittet med roret på det norske statsskipet.»  
Knut Mykland (1920–)

Andre derimot mener at Kristian Fredrik ikke var så viktig. De mener at nordmennenes ønske om større selvstendighet hadde vokst i tida før 1814, og at de nå var klare til å gripe muligheten da de fikk sjansen. Det var det norske folk som sto sammen og ønsket selvstendighet, og det var nordmennene selv som skrev grunnloven.

**Ulike syn på 1814**

Historikere som har skrevet om 1814 har hatt ulike syn på hva som var de viktigste årsakene til at Norge fikk egen grunnlov dette året. Alle er enige om at de europeiske krigene og Kjølefreden gjorde det mulig for nordmennene å løsrive seg. Karl Johan kriget i Europa og kunne ikke komme til Norge og ta makten.

Noen historikere mener at prins Kristian Fredrik og det han gjorde i løpet av våren 1814, var helt avgjørende. Det var han som organiserte motstanden mot unionen med Sverige, og uten han ville Norge ikke fått egen grunnlov dette året.

**En norsk revolusjon?**

Forandringene som skjedde i 1814 var så store og kom så fort at noen vil kalle det som skjedde for en revolusjon. Og det var store forandringer i hvordan landet ble styrt. Men i samfunnet ellers var alt ved det gamle. Hverdagen ble ikke stort annerledes for folk flest, som bønder, husmenn og tjenestefolk. Bøndene hadde fått stemmerett, men stemte som oftest embetsmenn inn på Stortinget. De samme embetsmennene som hadde hjulpet kongen med å styre før 1814, styrte nå som folkevalgte representanter.

Så kanskje var det ikke noen revolusjon likevel? Det var i alle fall andre endringer i samfunnet utover på 1800-tallet som skapte mye større forandring i menneskenes hverdag.

**Bilde 5:** Hellerud, Synnøve Veinan & Sigrid Moen 2006: *Matriks: Historie 8*, Aschehoug, Oslo.

<sup>305</sup> Hellerud & Moen 2006: 52.

I forklaringen av de ulike synene henviser lærebokforfatterne til diskusjonene i academia om 1814: “Noen historikere mener at prins Kristian Frederik og det han gjorde i løpet av våren 1814, var helt avgjørende”, og “Andre derimot mener at Kristian Frederik ikke var så viktig. De mener at nordmennenes ønske om større selvstendighet hadde vokst i tida før 1814 og at de nå var klare til å gripe muligheten da de fikk sjansen”.<sup>306</sup> Det refereres ikke til spesifikke historikere i teksten. Lærebokforfatterne trekker heller ingen konklusjoner ut i fra disse fortolkningstradisjonene, men etter mitt skjønn vil dette likevel kunne gi elevene en bredere forståelse av at det finnes ulike syn på historiske hendelsene. Å presentere ulike syn på historien har den fordelen at elevene får en forståelse av at historien ikke bare er en oppramsing av fortidige hendelser, men at historien faktisk må tolkes. Elevene vil ikke bare få et mer reflektert forhold til 1814, men til selve historiefaget når ikke historien blir presentert med “to streker under svaret”. Også i arbeidsoppgavene åpnes det for elevenes egne tolkninger av hendelsene.

Selv om læreboken ikke konkluderer eller tar side blant de ulike, synene mener jeg at fremstillingen kan plasseres i en antipatriotisk fortolkningstradisjon. I hendelsene lar forfatterne Christian Frederik være initiativtaker: Han; “ble rasende på Kielfreden”, han kalte inn til stormannsmøtet, og han ville “ha tid til å organisere motstanden”.<sup>307</sup> Det eneste elementet fra den patriotiske tolkningen er at nordmennene fremstilles som misfornøyde med både unionen med Danmark og Kielfreden. Likevel vil jeg plassere læreboken i en antipatriotisk fortolkningstradisjon ettersom hendelsene sentrerer rundt Christian Frederik og det utenrikspolitiske stormaktsspillet.

Lærebokforfatter John H. Nomedal fremstiller i *Kosmos 8* (2006) 1814 i et ganske annet perspektiv enn læreverket Matriks. Fortellingen om 1814 begynner med en redegjørelse av hvordan en norsk nasjonalfølelse bygges opp. Flåteranet, nødsårene og valget av Carl Johan som tronfølger i Sverige er ikke med i kapittelet hvor 1814 presenteres. I stedet skriver Nomedal om studentene som stiftet *Det Norske Selskab* og et utdrag av Johan Nordahl Bruns *For Norge, Kiempers Fødeland*. Bakgrunnen til 1814 fremstilles derfor med hovedvekt på norsk nasjonalfølelse og en nasjonal reisning.

---

<sup>306</sup> Hellerud & Moen 2006: 52.

<sup>307</sup> Hellerud & Moen 2006: 48-51.

På lik linje med lærebøkene på 1940- og 1950-tallet fremheves misnøye med den dansk-norske unionen: “Stadig flere nordmenn følte at de ikke bare var danske undersåtter, men et eget folk”.<sup>308</sup> Kielfreden og dens innhold beskrives kort, og det følger et utdrag fra selve avtalen. Detaljgraden er stor, og Riksforsamlingen, deltakerne, partiene og resultatet blir nøye presentert. Teksten er utfyllende, og fortellingen skildrer debattene. “I flere saker var de to gruppene uenige. Av og til var folk irriterte og trette og diskusjonene hissige”.<sup>309</sup> Rammetekster er også med på å utfylle fortellingen. Blant annet drøfter rammetekstene bøndenes rolle, og det vises til diskusjonen om nasjonalforsamlingen skulle hete Allting eller Storting. Med engasjerende sitatbruk fortelles det om hendelsene 17. mai 1814. Læreboken siterer talen til Georg Sverdrup etter valget, og Eidsvollenden presenteres slik: “Uvenner prøvde å glemme uenighet og krangler, tok hverandre i hendene og sa i kor: “Enige og tro til Dovre faller””.<sup>310</sup>

Men også hos Nomedal er fortellingen konsentrert om personen Christian Frederik, som stiller seg i “spissen for et opprør i Norge”.<sup>311</sup> Han skildres som en populær mann, men det konstateres at mange synes han ledet krigen mot svenskene dårlig i 1814. Det er derfor ingen heroisering av den danske tronarvingen. Forholdet mellom kong Frederik 6. og Christian Frederik belyses lite, men det fremgår at Christian Frederik var sønnen til kongen. Læreboken er alene om å beskrive forholdet som far-sønn-forhold, og det stemmer jo heller ikke siden Christian Frederik var fetter, ikke sønn av Frederik 6.<sup>312</sup>

Nomedals *Kosmos 8* har ikke en like diskuterende fremstilling som læreboken til Hellerud og Moen. Det henvises ikke til diskusjon eller ulike syn på Christian Frederiks rolle i 1814. I fortellingen er heller ikke Carl Johan særlig synlig i teksten. Det er ingen personkarakteristikker av ham, men det fremgår at han ønsket en rask avgjørelse på unionsstriden, og at han lovet å godta det meste i Grunnloven av 1814. Det skrives generelt lite om nordmennene, men noen navn nevnes i forbindelse med Eidsvollsforsamlingen: Christian Magnus Falsen, professor Georg Sverdrup og Wilhelm F. K. Christie som sentrale

---

<sup>308</sup> Nomedal, John Harald 2006: *Kosmos 8: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Forlaget Fag og Kultur, Oslo, s. 181.

<sup>309</sup> Nomedal, 2006: 185.

<sup>310</sup> Nomedal 2006: 186.

<sup>311</sup> Nomedal 2006: 183.

<sup>312</sup> Offisielt var Christian Frederik sønn av arveprins Frederik og dermed fetter til kong Frederik 6., men hans biologiske far var høyst sannsynlig Frederik von Blücher. Frederik von Blücher var adjutant i Danmark. Store Norske Leksikon: [http://www.snl.no/Christian\\_Frederik](http://www.snl.no/Christian_Frederik) (Oppsøkt 24.4.2011)

skikkelser i selvstendighetspartiet, og Nicolai Wergeland og grev Wedel-Jarlsberg som ledende i unionspartiet.

Etter fremstillingen av 17. mai 1814 utdypes Sveriges avtale om å få Norge som belønning for å hjelpe dem mot Napoleon. Det er flotte skildringer av Christian Frederik som nylig var valgt til konge: “Folk hyllet ham med æresport, blomster og en egen gudstjeneste”.<sup>313</sup> I skildringen av krigen med Sverige ligger fokus på det dårlige utstyret hos de norske soldatene.

Mossekonvensjonen og Stortingets forhandlinger avslutter fortellingen før Nomedal tilslutt forklarer innholdet i Grunnloven.

Å plassere fremstillingen av 1814 i læreboken *Kosmos 8* i en patriotisk fortolkningstradisjon kan synes opplagt siden fortellingen starter med en innføring i norsk nasjonalfølelse. Det kan virke som foreningen *Det Norske Selskap*, den norske nasjonalfølelsen og ønsket om norsk uavhengighet var bakgrunnen for hendelsene i 1814. På den annen side bruker ikke Nomedal dette videre i fortellingen. Da er det i stedet Christian Frederik og de store mennene som tar initiativ og gjør opprør, og det gjøres ikke noe større poeng ut av de innledende beskrivelser. Jeg vil derfor konkludere med at læreboken ligger i en slags mellomposisjon hvor nasjonalfølelsen er en slags bakgrunn for hendelsene, men at Christian Frederiks handlinger, og stormennenes initiativer for øvrig dominerer fortellingen sammen med det europeiske stormaktsspillet.

I *Historie 8* av Harald Skjønberg heter overskriften “1814 – det store året”. Overskriften forteller hvilken sentral plass denne delen av norsk historie har i læreboken. Fortellingen til Skjønberg er utfyllende og detaljrik. Han har en helt annen innfallsvinkel til 1814 enn Nomedal, og er mer lik læreboken til Hellerud og Moen. Istedenfor å legge vekt på en økende nasjonalfølelse blant nordmenn snakker Skjønberg om “stort sett fornøyde nordmenn” under eneveldet i Danmark-Norge.<sup>314</sup> Det beskrives ingen nasjonalfølelse i opptakten til 1814, men flåteranet i 1807 samt nødsårene og krigen mellom Danmark-Norge og Sverige i 1808 fremstilles over flere sider. De utenrikspolitiske forholdene og Kielfreden får en sentral plass i fortellingen, og reaksjonene i Norge understrekes tydelig: “I Norge reagerte mange kraftig på Kieltraktaten: Skulle landet bare overlates fra Danmark til Sverige som en slags pakke? Det

---

<sup>313</sup> Nomedal 2006: 186-187.

<sup>314</sup> Skjønberg, Harald 2006: *Underveis- ny utgave: Historie 8: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo, s. 59.

ville ikke folk finne seg i. Kristian Frederik ville heller ikke akseptere freden i Kiel. Nå ville han ta den fulle makten i landet”.<sup>315</sup>

Læreboken til Skjøsberg er den mest utfyllende blant de utvalgte lærebøkene. Teksten er detaljrik og fremstillingen utdypende. Folkeeden som ble oppropt i kirkene i februar 1814 er med, og i en detaljrik beskrivelse gjøres det rede for forsamlingen på Eidsvoll. “Uenige om mye, enige om mangt” er overskriften til grunnlovsarbeidet.<sup>316</sup> Skjøsberg har fokus på uenighetene i arbeidet: “Fiendskapen mellom de to leirene var sterk. [...] Ved frokosten 10. mai kalte bergmester Steenstrup fra Kongsberg kammerherre Løvenskiold fra Bratsberg (Telemark) for “en tosse” (en tulling). Løvenskiold drog til Steenstrup, og Steenstrup slo tilbake”.<sup>317</sup> Etter uenighetene skriver Skjøsberg om det de ble enige om, og diskuterer deler av Grunnlovens bestemmelser. Krigen mot Sverige i 1814 nevnes kort sammen med Christian Frederiks abdisering.

Hovedpersonene i fremstillingen er Christian Frederik og Carl Johan. Christian Frederik fremstilles ikke som en dårlig hærfører, men heller som en “dyktig forhandler”.<sup>318</sup> Likevel er ikke dette en heroisering på linje med fremstillingen i lærebøkene på 1940- og 1950-tallet. Carl Johan får også en sentral plass. Det pekes på to årsaker til at han ble valgt til tronfølger i Sverige: at han kunne krige og at han var styrtrik. “Vi kan nesten si at han kjøpte seg en krone”.<sup>319</sup> Skjøsberg går langt i å mene at valget var basert på økonomiske interesser og muligens bestikkelse. Dette er en uvanlig måte å fremstille valget av Carl Johan på i norsk læreboksammenheng. Det vanlige har det vært å vise til Carl Johans forbindelse til Napoleon og hans krigføringsegenskaper som avgjørende årsaker til valget av ham som kronprins. Skjøsbergs hentydninger kan indikere et økt ønske å problematisere historien i fremstillingen. Det foreligger nemlig et mer kritisk blikk på aktørene enn i lærebøkene på 1945-1955 og 1975-1985.

I avslutningen av fremstillingen drøfter Skjøsberg hvorfor Grunnloven overlevde, og spør hvorfor Carl Johan gikk med på “noe slikt?”.<sup>320</sup> Han peker spesielt på Carl Johans ønske om å ikke bli sett på som en fiendtlig erobrere, og at han var redd for at stormaktene skulle få mer

---

<sup>315</sup> Skjøsberg 2006: 66.

<sup>316</sup> Skjøsberg 2006: 70.

<sup>317</sup> Skjøsberg 2006: 70.

<sup>318</sup> Skjøsberg 2006: 72.

<sup>319</sup> Skjøsberg 2006: 64.

<sup>320</sup> Skjøsberg 2006: 74.



sympati for nordmennenes kamp hvis han behandlet Norge hardt. Det norske folk fremstilles som nesten likegyldig til politikk fordi de hadde nok med å skaffe seg mat og klær. Men Eidsvollsmennene presenteres som representanter for hele Norge selv om det trekkes frem at embetsmennene var den største gruppen.

Samlet vil jeg slutte at enkeltpersonene dominerer fremstillingen. Historien om 1814 sentrerer ikke rundt en nasjonsfølelse eller en indre nasjonal oppstand i Skjønssbergs læreboken. Stormaktspolitikken og Christian Frederik spiller en stor rolle, og derfor plasserer jeg boken i en antipatriotisk tolkning av 1814.

## 4.5 Grunnloven

Hellerud og Moen fremstiller innholdet i Norges Grunnlov i a-delen i kapittelet “1814- en norsk revolusjon?”. Det brukes mye plass på forklaring, og tilnærmingen er pedagogisk. Hva en grunnlov er, hva slags prinsipper Norges Grunnlov er bygget på og hvilken styringsform den la til grunn blir nøye beskrevet. Folkesuverenitetsprinsippet og maktfordelingsprinsippet nevnes ikke bare i teksten, men forklares i en tekstramme. Eidsvollsmennenes inspirasjon fra den amerikanske og den franske grunnloven er med i fortellingen. Også i denne læreboken presenteres det begrensede antall nordmenn som fikk stemmerett, men det mest i øyenfallende er det nye lyset stemmerettsbetingelsene presenteres i. Det som skiller denne læreboken fra tidligere lærebøker er at den viser til grunnloven i Afghanistan fra 2004. I en ramme vises det til et bilde av afghanske kvinner i burka som skal til å bruke sin stemmerett. Rammeteksten forklarer:

Ikke alle land har en like gammel grunnlov som den norske. I Afghanistan ble det vedtatt en ny grunnlov i 2004 etter 25 år med borgerkrig. I den nye grunnloven står det blant annet at menn og kvinner skal ha like rettigheter og plikter og at internasjonale menneskerettigheter skal respekteres.<sup>321</sup>

Dette er en helt ny innfallsvinkel blant lærebøkene. Norges Grunnlov er en av de mest sentrale hoveddokumentene i den norske kulturarv og ved å henvise til grunnloven i Afghanistan oppnår lærebokforfatterne å aktualisere den norske Grunnloven samtidig som den settes i et globalt perspektiv. Elevene får innsyn i hvor viktig et grunnlovsdokument er i

---

<sup>321</sup> Hellerud & Moen 2006: 43.

etableringen av stater, både i nyere og eldre tid. De grunnleggende verdiene i Norge, og i Afghanistan kommer til syne.

Det var ikke bare fremstillingen av Afghanistans grunnlov som var nytt sammenlignet med lærebøkene fra de foregående periodene. Paragraf 2 i Norges Grunnlov av 1814, den såkalte jødeparagrafen, er også med i fremstillingen. Det vises bare til at det var jøder som ikke fikk innpass i landet. At jesuitter og munkeordener ikke måtte “tåles” er utelatt. Jødernes situasjon har lenge vært et viktig tema i vår tid, og det er trolig derfor forfatterne kun nevner utestengelsen av jødene. At paragrafen er med i boken tyder på en økt mulighet for og et ønske om å belyse flere sider ved den norske historien i lærebøkene, også skyggesidene. Det er antakeligvis ikke et like sårt tema på 2000-tallet som for eksempel i perioden 1945-1955, og det samfunnskritiske aspektet er mer fremtredende i de nye bøkene enn i lærebøker fra tidligere perioder.

Læreboken til John H. Nomedal, *Kosmos 8*, beskriver både folkets medbestemmelse og maktfordelingen i Grunnloven. Også denne læreboken viser til jødeparagrafen, men heller ikke her nevnes jesuitter og munkeordener. Boken skiller seg ut ved at den ikke nevner inspirasjonen fra den amerikanske og franske grunnloven i grunnlovsarbeidet. Den er også alene om å presentere hvordan Grunnloven preger dagens samfunn og i skolen:

Du kan ta opp saker i klassen, og tillitsvalgte kan ta dem med til elevrådet, som kan gjøre vedtak som kan endre skolehverdagen din. [...] Vi tar det nærmest som en selvfølge at vi har lov til å uttale oss i saker som angår oss. Ånden fra Grunnloven lever i oss alle.<sup>322</sup>

Lærebokforfatteren ønsker her å bevisstgjøre elevene om Grunnlovens demokratiske betydning. Det siste avsnittet i læreboken problematiserer hva Grunnloven ikke har med. Her nevnes spesielt parlamentarisme og likestilling.

Harald Skjønberg lærebok *Historie 8* beskriver de viktigste bestemmelsene i Grunnloven punktvis sammen med fortellingen om Eidsvollsforsamlingen. Skjønberg viser til maktfordelingen, stemmerettsbestemmelsene, trykkefriheten, jødeparagrafen og den idémessige bakgrunnen fra den amerikanske og den franske grunnloven. Han nevner ikke eksplisitt kvinnes manglende stemmerett, men han er alene om å diskutere hvorfor jødene

---

<sup>322</sup> Nomedal 2006: 189.

ikke fikk inngang til riket. Han peker på at det var særlig handelsmennene og prestene som ønsket dette forbudet. Handelsmennene var redde for konkurransen, og prestene ønsket ikke jødene tilgang siden de ikke var kristne.<sup>323</sup> Skjønberg gir derfor en dypere forklaring på dette fenomenet enn de foregående lærebøkene har gjort.

#### **4.6 Arbeidet med 1814: Spørsmål og arbeidsoppgaver i lærebøkene**

Arbeidsoppgavene i en lærebok kan gi informasjon om hvilke sider av 1814 som lærebokforfatterne mener er viktigst. Hvilke kunnskaper, holdninger og ferdigheter ønsker de at elevene skal sitte igjen med? I arbeidsoppgavene kan de pedagogiske ideene finnes. Er det individuelle oppgaver eller gruppeoppgaver? I Kunnskapsløftets fagplaner er det ikke fremsatt noen spesifikke retningslinjer for arbeidsmetoder. Det er skoleeierne, lærerne og elevene som lokalt skal bestemme hvordan undervisningen skal legges opp for å oppnå ferdighetene og kompetansemålene i fagplanene.

Læreboken *Historie 8* i læreverket Matriks legger opp til fem ulike arbeidsoppgaver. “Finn svaret”, “Diskuter!”, ”Oppdrag”, “Tren Tanken” og “Til kildene”. Det som er mest i øyenfallende, er et økende omfang av innfallsvinkler til arbeidet med 1814. På grunn av et stort antall oppgaver vil jeg ikke gå i detalj på alle, men trekke frem de oppgavene som illustrerer det store omfanget, og de jeg mener er tidstypiske.

A-delens oppgaver omhandler Grunnlovens innhold. “Finn svaret” er korte faktaspørsmål hvor svaret finnes i brøtteksten. Annerledes er det i oppgavetypen “Diskuter!” hvor elevene skal diskutere betydningen av sensur samt diskutere hva de synes er det viktigste innholdet i Grunnloven. I oppgavene som finnes i “Oppdrag”, skal elevene blant annet lage en plakat til en demonstrasjon for å få fjernet jødeparagrafen. Oppgaven er i stor grad knyttet til et holdningsdannende arbeid, og her trer skolen som oppdragelsesarena frem. Dette er den første oppgaven jeg har funnet hvor holdningsaspektet i arbeidet med Grunnloven er fremmet så sterkt. Oppgaven har et større oppdragelsessiktemål enn det rent historiske og er et oppgjør med diskrimineringen i jødeparagrafen. En mulig grunn til at det først er i en lærebok fra 2006 jeg finner en slik oppgave, kan være den nye flerkulturelle elevsammensetningen. Å fremme toleranse og å understreke viktigheten med religionsfrihet er kanskje blitt viktigere i dagens flerkulturelle samfunn enn i tiden før 1980 da det norske samfunnet var relativt homogent. Oppgavene i “Til kildene!” tar utgangspunkt i nasjonalbibliotekets nettsider om 1814, og

---

<sup>323</sup> Skjønberg 2006: 71.

elevene skal sammenligne eldre og nyere paragrafer i Grunnloven. Den grunnleggende ferdigheten *å kunne bruke digitale verktøy* i K-06 gjør seg gjeldende her.

B-delen i læreboken har en tekstramme, ”Tema”, som ber elevene gjøre kildearbeid rundt Christian Frederiks dagbok. I tekstrammen skal elevene arbeide som historikere og prøve seg på metodene som historikere bruker. Utgangspunktet er kompetansemålet i fagplanen i K-06 hvor elevene skal kunne arbeide med og vurdere kilder. Innledningsvis forklarer Hellerud og Moen hvordan en historiker arbeider med kildene:

Når vi skal bruke kilder må vi tolke dem. Det vil si at vi må stille spørsmål til kildene og bruke fantasien for å finne ut hva de forteller om fortida. I hvert kapittel i denne boka er det egne oppgaver som handler om å tolke kildene. Det er sjelden noe fasitsvar. Ulike mennesker vil tolke de samme kildene ulikt. Derfor vil også historikere ofte ha ulike meninger om hvordan ting faktisk var i fortida.<sup>324</sup>

Læreboken beskriver her historisk metode. Det er iøynefallende at læreboken går såpass langt i å relativisere det historiske arbeidet og historisk kunnskap. Hellerud og Moen skriver at ulike tolkninger kan eksistere om fortiden, og de gir stort rom for fantasi i elevens tolkninger av kilder. Forfatterne sier lite om mulighetene for fellesoppfatninger og verdien til det bedre argument, og går langt i retning av å relativisere historisk kunnskap.

Elevene skal både vurdere og tenke kritisk i arbeidet med dagboken til Christian Frederik. Historiefagets kildekritiske prinsipper ligger her til grunn for arbeidet, og flere steder problematiseres det Christian Frederik skrev. De didaktiske føringene om historisk tenkning, hvor eleven skal arbeide som historiker i historieundervisningen, får dermed en betydelig rolle i lærebokens arbeidsopplegg. B-delens arbeidsoppgaver er mange. Elevene skal blant annet diskutere årsakene til 1814 og dele dem i *grunnleggende* og *utløsende* årsaker. Dette er en ny inndeling blant lærebøkene, og den krever et relativt høyt abstraksjonsnivå siden elevene må kategorisere utfra visse kriterier.

Faktaorienterte spørsmål rundt hendelsesforløpet er også med. Disse er detaljrike. To av oppgavene i ”Diskuter!” er kontrafaktiske. Elevene skal diskutere hva som ville vært annerledes i landet hvis Norge i dag hadde tilhørt Danmark eller Sverige, og de skal diskutere

---

<sup>324</sup> Hellerud & Moen 2006: 9.

om Norge hadde hatt sin egen grunnlov i dag hvis Kielfreden ikke hadde blitt inngått. Slike kontrafaktiske oppgaver stiller 1814 i et nytt perspektiv, og arbeidet fjerner seg fra en deterministisk fremstilling av den historiske utviklingen.<sup>325</sup> Kontrafaktisk historie gir elevene muligheten til å lete frem og drøfte alternative hendelser til 1814. Dette kan engasjere elevene ved at de selv får lov til å tenke utenfor historisk fakta, og ved at de kan oppleve dette som gøyalt. Elevene kan bruke sin fantasi og får lov til å spekulere om historiske hendelsene. Her har lærebokforfatterne tatt til følge det kontrafaktiske kompetansemålet i fagplanene i K-06 som jeg har presenterte tidligere i arbeidet.

En annen diskusjonsoppgave tar utgangspunkt i hvorfor historikerne er uenige om Christian Frederik, og ber elevene komme med sine vurderinger av den danske kronprinsen. Elevene får i stor grad lov til å anvende sitt eget syn på hendelsene i 1814. Jeg har tidligere konkludert med at fremstillingen i læreboken sentrerer rundt Christian Frederiks rolle, og ikke en norsk nasjonal reisning. Betyr ikke det at føringer for denne oppgaven allerede er lagt? Ikke nødvendigvis. Lærebokforfatterne gjør rede for den historiske debatten om 1814 og dens premisser. De har også tatt med en Eidsvollsmann og ulike historikers syn på Christian Frederik (Sars, Omsen og Mykland). Diskusjonsoppgaven vil jeg derfor si er fruktbar, og den kan ha en stor nytteverdi for elevene siden de selv må drøfte og vurdere Christian Frederiks rolle.

I “Oppdrag” er det spesielt satt fokus på *de grunnleggende ferdigheter* i læreplanen. Eleven skal blant annet regne ut hvor mange prosent av Eidsvollsmennene som utgjorde en bestemt samfunnsgruppe og lage et stolpediagram. Fokuset på ferdigheter har i så måte endret elevenes arbeid med 1814.

Fremstillingen av 1814 i læreboken til Hellerud og Moen har arbeidsoppgaver som berører alle nivåene i Blooms taksonomi.<sup>326</sup> Oppgavene oppfordrer både til reproduksjon og til å ta kritisk stilling. Det presenteres motforestillinger, og elevene må vurdere det historiske innholdet selvstendig. Årsakene til dette er at historiebevissthet og historisk tenking krever høyt abstraksjonsnivå. Elevene må her både inneha faktakunnskaper, men også kunne bruke

---

<sup>325</sup> Øystein Sørensen redegjør for kontrafaktisk historieskrivning i boken *Historien om det som ikke skjedde: Kontrafaktisk historie* (2005). Han argumenterer for at kontrafaktisk historie er nyttig, nødvendig og gøyalt. Han diskuterer blant annet ulike kontrafaktiske scenarioer til året 1814.

<sup>326</sup> Nivå 1, 2, 3, 4, 5 og 6. (Kunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, vurdering og syntese)

det i drøftinger og vurderinger. Siden oppgavene favner mange nivåer, får læreren mulighet til å differensiere og tilpasse opplæringen til de ulike elevenes forutsetninger.

I *Kosmos 8* går Nomedal gjennom historisk metode og kildekritiske prinsipper i det første kapittelet i lærebokens historiedel. Her kategoriseres kildene i *stumme og talende kilder*, *førstehåndskilder* og *andrehandskilder*. Elevene gjøres også oppmerksomme på *tendenser* i kildetolkningen. Uten å undervurdere elevene i 8. klasse vil jeg understreke at dette er komplekse og avanserte begreper som krever at læreren forenkler. Også universitetsstudenter opplever utfordringer med å ta i bruk slike begreper. Læreboken diskuterer også bruken av bilder som kilder, kildekritikk på Internett og tolkninger av kilder. Kildekritikken presenteres derfor på et høyt faglig nivå. Men legger forfatteren opp til bruk av disse kildekritiske prinsippene i oppgavene om 1814?

Arbeidsoppgavene om 1814 er delt i mer enkle tekstbaserte spørsmål og oppgaver av typen “tenk selv”.<sup>327</sup> De tekstbaserte er spørsmål av typen hva, hvem, hvilke og hvorfor. I “tenk selv”-oppgavene finnes blant annet arbeid med kilder. Elevene skal for eksempel vurdere utdrag fra dagboken til Christian Frederik, men det refereres ikke til prinsippene som ble nevnt i innledningen. Likevel er tendensen mer bruk av historisk metode og historisk tenkning i arbeidet med 1814. De grunnleggende ferdighetene er også med, men det er særlig det å *regne* som utmerker seg: “Noen brukte 17 timer på de seks milene fra Oslo til Eidsvoll. Hvor mange kilometer reiste de i timen? Hvor lang tid tar turen i dag hvis vi kjører med bil i 80 km/t?”.<sup>328</sup> I “tenk selv” oppgavene legges det også opp til et rollespill hvor elevene deles inn i Selvstendighetspartiet og Unionspartiet, som skal diskutere Norges fremtid. Rollespillet som metode stemmer overens med de didaktiske prinsippene i historisk tenkning hvor elevene skal lære empati. Oppgavene favner et bredt spekter av hendelser og personer i 1814. I forhold til Blooms klassifiseringssystem er oppgavene spredt utover alle nivåene.<sup>329</sup> Dette reflekteres spesielt med en oppgavesamling som er delt i to, en tekstbasert og en “tenk selv”.

Læreboken til Skjønberg er den eneste som har kontrollspørsmål midt i teksten. Disse er av typen “husker du?”, og svaret finnes i teksten. Her benytter Skjønberg seg av et pedagogisk grep som får elevene til å sette ord på hva de akkurat har lest. Det første spørsmålet i slutten

---

<sup>327</sup> Nomedal 2006: 190.

<sup>328</sup> Nomedal 2006: 190.

<sup>329</sup> Nivå 1, 2, 3, 4, 5 og 6. (Kunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, vurdering og syntese)

av kapittelet er kontrafaktisk: “Forestill deg at unionen med Danmark aldri var blitt oppløst. Hva hadde vært likt, og hva hadde vært forskjellig i livet ditt da?”.<sup>330</sup> Oppgaven kan knyttes til den didaktiske retningen rundt historiebevissthet. Den tar utgangspunkt i en kontrafaktisk hypotese og henvender seg til elevens eget liv. Elevene får her utviklet sin egen historieforståelse samtidig som de kan spekulere i mulige historiske utviklinger. Det blir et samspill mellom en fortidstolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver. Elevene skal deretter vurdere en rekke påstander knyttet til Grunnloven. I en annen oppgave skal elevene lage en “resultatliste” og avgjøre hvilke av personene som gjorde den største innsatsen for Norge rundt 1814. Alternativene er Christian Frederik, grev Herman Wedel Jarlsberg, Christian Magnus Falsen, Carl Johan, Carsten Anker og Wilhelm Koren Christie. Dette utfordrer eleven til å vurdere enkeltpersonenes rolle i 1814. Til slutt er det en kildeoppgave hvor elevene skal lese dagboknotatene til Claus Pavels (1769-1822) og Valentin Sibbern (1779-1853). Arbeidet med kilder står også sentralt i denne lærebokens arbeid med 1814. Akkurat som de andre lærebøkene berører arbeidet hele spekteret i Blooms taksonomi.<sup>331</sup>

#### **4.7 Bildebruk, layout og andre pedagogiske tilnærminger**

Et kjennetegn ved de nye lærebøkens kontekst er at de er mer omfattende i tilblivelsesprosessene. Redaktør, designer, billedredaksjon, illustratør, layoutansvarlig og lignende titler er ikke nødvendigvis noe nytt, men omfanget er blitt mye større. Det er tydelig at det legges mer energi i utformingen, formen og det estetiske i de nye lærebøkene.

*Historie 8* i Matriks-serien utgitt av forlaget Aschehoug & Co hadde Tone Svinningen som billedredaktør og Tine Texmon som designer. Omslaget knyttes ikke til fortellingen om 1814, og lærebokens forord er en forklaring om “Slik bruker du boka”.<sup>332</sup> Hvert kapittel starter med et stort bilde og en ingress. I kapittelet om 1814 er innledningsbildet et fotografi av slottet og folkehavet under feiringen av 17. mai. Øverst er overskriften plassert, mens ingressen er til venstre. Det er en nasjonalstemning i fotografiet, og siden bildet har farger øker dette inntrykket. Fargebilder var ikke særlig utbredt i fremstillingene i periodene 1945-1955 og 1975-85. Den teknologiske utviklingen har endret lærebøkens design og layout, og presentasjonen av året 1814 har dermed fått nye rammer og fremstillingsmåter.

---

<sup>330</sup> Skjønberg 2006: 77.

<sup>331</sup> Nivå 1, 2, 3, 4, 5 og 6. (Kunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, vurdering og syntese)

<sup>332</sup> Hellerud & Moen 2006: 2.

Fremstillingen av 1814 i *Historie 8* har mange små bilder med tekst, en tydelig marg med stikkordsforklaringer og rammetekster med forklaringer. Overskriftene og underoverskriftene er av fet skrifttype. Læreboken og layout er oversiktlig selv om boken er delt inn i en a-del og b-del. Å presentere Grunnloven i a-delen og de historiske hendelsene i b-delen gjør at Grunnloven i utgangspunktet mister sin historiske kontekst, men så lenge historien presenteres i etterkant gjør det lite. I a-delen er det små tegninger og forklaringer av den skiftende politiske makten mellom konge og folket i margen. I selve teksten er det plassert en ramme med en forklaring av begrepene folkesuverenitetsprinsippet og maktfordelingsprinsippet. Lærebokforfatterne benytter seg dermed av flere pedagogiske grep i sin tilnærming til 1814. Et maleri av Eidsvollsbygningen følger teksten, og det samme gjør et bilde av afghanske kvinner i burka i det de går til valgurnene. Det siste er med på å aktualisere betydningen av en grunnlov og bidrar til å sette et globalt perspektiv på den norske grunnlovshistorien.

I b-delen brukes margen til forklaringer, samt rammetekstene “Fokus” og “Tema”. Her presenterer kilder og ordforklaringer som gir elevene en bred innsikt i hendelsene. Til teksten foreligger det malerier av flåteranet i København, Christian Frederik og Carl Johan og hans familie. Oscar Wergelands maleri *Eidsvold 1814* er også med, og maleriene gjør fortellingen om 1814 illustrasjonsrik. Læreboken tar også i bruk både sammendrag og tidslinjer i fremstillingen, mens stikkordsregister og bildeliste foreligger bakerst i boken. Tidslinjen gjør det lettere for elevene å orientere seg i den historiske utviklingen. Både tidslinjer og sammendrag er nye pedagogiske virkemidler.

Nomedals lærebok *Kosmos 8* utgitt av Forlaget Fag og Kultur har en forlag- og billedredaksjonen bestående av Kristin Hide, Karine K. Alstad og Mona Bruland. Omslaget kan ikke knyttes til fremstillingen av 1814, og i forordet viser Nomedal til innholdet i K-06. Layouten er oversiktlig selv om rammetekstene kan ta stor plass. Fotografiet som innleder fortellingen om 1814 viser Eidsvollsbygningen i vakkert solskinn der det norske flagget vaier i vinden utenfor. Stemningen er nasjonalromantisk. Fotografiet er slående likt bildet i Stokkes lærebok, som jeg har vist tidligere i oppgaven, men fargene gjør inntrykket sterkere. Inngressen under bildet forteller hva elevene kan forvente å lese om 1814 på de påfølgende sidene. Nedenunder vises innledningen:





## 6 Grunnloven i 1814

Du gleder deg sikkert som de fleste andre til å feire 17. mai, og du vet sikkert hvorfor denne dagen er så spesiell for oss. 17. mai 1814 ble Grunnloven underskrevet, en lov som gjorde Norge til et eget rike. Etter den tid har dagen vært offisiell nasjonaldag, og i dag er 17. mai en virkelig folkefest.

I dette kapitlet skal du lære om hva som skjedde i 1814. Da begynte nordmenn å se på seg selv som et eget folk, for hendelser under napoleonskrigene gjorde at vi hadde måttet klare oss selv. Det førte til en gryende nasjonalfølelse hos et folk som hadde vært i en union med et annet land i 434 år.

Utviklingen i Europa førte til at dansk kongen måtte gi fra seg Norge. Vi ønsket å bli et fritt og selvstendig land, og riksforsamlingen på Eidsvoll ga landet en grunnlov. Den gjorde at Norge ble et eget rike, men på nytt ble vi tvunget til å gå inn i en union, denne gangen med Sverige.

Siden vi fikk Grunnloven, har den vært et vern for land og folk. Den har gjort Norge til et moderne demokrati.

**Bilde 6:** Nomedal, John Harald 2006: *Kosmos 8: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Forlaget Fag og Kultur, Oslo.

Det er ingen uthevet marg som brukes til ordforklaringer eller utdypning av teksten, men flere steder foreligger rammetekster i grønt som inneholder kilder og forklaringer. Fremstillingen er illustrasjonsrik, men det er likevel portrettene som dominerer. Christian Frederik, Carl Johan, Carsten Anker, Georg Sverdrup og Bjørnstjerne Bjørnson blir alle portrettert. Bjørnson er plassert i en tekstramme hvor feiringen av 17. mai er i fokus. Personfokuset er derfor stort blant illustrasjonene. En åpenbar feil i læreboken er at Nomedal viser et portrett av kong Christian 7. og bildeskriften forteller: "Kronprins Christian Fredrik ble Kong Kristian 7. (1749-1808)".<sup>333</sup> Nomedal har her byttet om på kongerekken, for Christian Frederik ble Christian 8. av Danmark i perioden 1839-1848. Bildet viser altså verken Christian Frederik som konge av Norge eller Danmark.

<sup>333</sup> Nomedal 2006: 181.

Oscar Wergelands maleri av Eidsvollsforsamlingen er også med, men utnyttes ikke på samme måte som i læreverket Matriks. Bildeteksten utdyper likevel rollene til Falsen, Christie og Nicolai Wergeland. Bakerst i kapittelet følger et sammendrag av hendelsene, men ingen tidslinje. Lærebokens siste sider har en oppslagsdel med stikkord- og bildeliste.

Harald Skjønbergs lærebok utgitt av Gyldendal Norsk Forlag hadde Sissel Falck som billedredaktør mens Marit Jakobsen stod for layout. Studio von Storm stod for lærebokens design. Omslagsbildet er et utsnitt av John Trumbulls *Declaration of Independence, 4 july 1776*. Det er verdt å legge merke til at de har valgt uavhengighetshistorien til USA og ikke Norge som omslag. Det internasjonale er valgt foran det nasjonale. Forordet forklarer bokens innhold og bruken av den.

Læreboken har markerte marginer. Her foreligger begrepsforklaringer, sitater, små bilder, bildetekst og annen utfyllende informasjon om innholdet. Ord som blir forklart i margin er for eksempel avling, marskalk, øvrighet og utsending. Layouten er oversiktlig selv om det er enkelte steder hvor tekstrammene og tekstene i margin tar stor plass. Dette gjør at fremstillingen kan virke litt overlesset.

Tidligere i oppgaven påpekte jeg at læreboken til Skjønberg var detaljrik. Det samme gjelder illustrasjonene. Hele 13 illustrasjoner følger fremstillingen av 1814. Blant disse er Andreas Blochs bilde av kaptein Drejer på stubben. Bildet er interessant fordi den knyttes til heltefortellingen om kaptein Drejer som ledet de norske soldatene til seier over svenskene i 1808. Jeg har ikke funnet bildet i de utvalgte lærebøkene siden Jens Hæreids og Sverre Amundsens lærebok *Vi ere en nasjon*– (1946). At bildet har funnet veien tilbake igjen i lærebøkene, er bemerkelsesverdig, og det kan indikere en mer patriotisk stemning i bildebruken. På den annen side forteller ikke Skjønberg den samme heltefortellingen i bildeteksten som i *Vi ere en nasjon*–, men han legger til at Drejer ledet troppene og at nordmennene vant slaget. Det patriotiske blir dermed nedtonet. Ellers har læreboken portretter av sentrale personer, og Oscar Wergelands maleri er også tatt med. Bakerst i kapittelet foreligger en oppsummering og en oversikt over årsak-virkning. Skjønberg har satt fokus på det siste gjennom hele læreboken slik at elevene kan forstå årsakssammenhengene. Ingen tidslinjer følger fortellingen, men bakerst i boken er et stikkordsregister. Det er en hjelpsom oppslagsdel for elevene som denne læreboken er alene om å ha.

## 4.8 Oppsummering

Kunnskapsløftets fagplaner ble innført i den norske skolen i 2006. I skrivende stund, våren 2011, er den fortsatt gjeldende. Kristin Clemet (H) innførte et læreverk med fokus på grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. Fagplanene var mindre detaljerte enn tidligere læreplaner, og kunnskap ble formulert som kompetansemål med grunnlag i basisferdigheter. Clemets liberalistiske skolepolitikk svekket den statlige styringen ved at avgjørelsene ble flyttet til lokalt nivå. Likevel skulle det holdes nasjonalt tilsyn med skolen. Verdier som likhet, rettferdighet og fellesskap fra tidligere læreplaner ble byttet ut med andre nøkkelverdier som frihet, individualisme, konkurranse og mangfoldighet.

I lærebøkene i perioden 2005-2010 er den detaljrike historiske fortellingen tilbake etter å ha vært lite synlig blant lærebøkene i 1975-1985. Fremstillingene av 1814 er utfyllende og fortelles med en engasjert fortellerstemme. Forfatterne våger seg også inn på historiske drøftinger som for eksempel kildekritiske spørsmål og enkeltpersoners rolle. I boken til Hellerud og Moen redegjør de for historikeres ulike syn på 1814 og rollen til Christian Frederik, noe som gir elevene innsikt i historisk debatt. Likevel kan lærebøkene plasseres i de ulike fortolkningstradisjonene. Læreboken til Hellerud og Moen, samt læreboken til Skjønberg har jeg plassert i en antipatriotisk tolkningstradisjon siden hendelsene sentrerer rundt Christian Frederik. Lite i disse lærebøkene sier noe om en nasjonal reisning. På en annen side er det nasjonale mer synlig i Nomedals lærebok. Jeg har argumentert for at hans fremstilling er i en mellomposisjon ettersom både det nasjonale, men også Christian Frederiks rolle og utenrikspolitiske faktorer blir presentert som viktige forhold. Lærebøkene har derfor ikke en ensidig tilnærming til 1814. Grunnene til dette er trolig at K-06 ikke satte krav til hvilken fortolkning som elevene skulle få innsikt i, samtidig som det har vært en økende aksept for ulike innfallsvinkler og anvendelser av det empiriske materiale fra 1814 i det akademiske miljøet. Dette gir lærebokforfatterne mulighet til å fremstille 1814 i ulike perspektiver.

Det er spesielt Christian Frederik som får stor oppmerksomhet blant aktørene, men også enkelte representanter på Eidsvoll blir presentert. Selv om det brukes mye plass på å skildre personene er det ingen heroisering av dem. Det er heller motsatt, hvor forfatterne har en problematiserende og diskuterende fremstilling av aktørene. Grunnloven blir presentert i et nytt lys når jødeparagrafen som tidligere har vært fraværende, blir redegjort for. Dette mener

jeg viser et mer kritisk historiefag hvor det både er økt mulighet for og et ønske om å belyse flere sider ved Norges historie, også skyggesidene.

Arbeidsoppgavene viser et stort spekter i arbeidet med det historiske innholdet.

Faktaspørsmålene er fortsatt med, men det legges i større grad vekt på arbeid med kilder og elevenes egne refleksjoner rundt 1814. Oppgavene kan gjennomgående plasseres på de fleste nivåene i Blooms taksonomi, noe som gir læreren mulighet til å tilpasse arbeidet i forhold til elevenes ulike forutsetninger. Det er spesielt påvirkningen fra de historiedidaktiske retningene om historiebevissthet og historisk tenking som har gitt dette fokuset ettersom de krever et høyt abstraksjonsnivå. Gjennom kildeoppgavene kan elevene arbeide som historikere og få innsikt i hvordan kilder gir mulighet til kunnskap om fortiden. Lærebøkene legger også opp til kontrafaktisk historie. Undervisningen skal øve elevene i grunnleggende ferdigheter, og det som spesielt skiller seg ut er bruken av digitale verktøy samt bruken av regnestykker.

Analysen viser at det er både trekk fra formale og materiale undervisningsteorier i K-06 og lærebøkene. Fokuset er på metode, ferdighetene og kritisk sans, mens også på de mange faktabaserte spørsmålene. Historiebevissthet var synlig i enkelte oppgaver, som for eksempel den kontrafaktiske oppgaven i Skjønssbergs lærebok. Det kan derfor argumenteres for at lærebøkene har trekk fra en kategorial undervisningsteori, hvor det foreligger en dialektisk samtenking av ferdigheter og faginnhold. Dette hadde spesielt å gjøre med fokuset rundt historiebevissthet hvor elevene skal øve seg i å utvikle sin egen historieforståelse.

Layoutmessig har forfatterne og forlagene gjort flere nye pedagogiske grep. Margene blir brukt til ordforklaringer, tidslinjer og sammendrag for å hjelpe elevene til å forstå 1814 bedre. Illustrasjonene er mange, og fargebildene dominerer.

## Kapittel 5: Konklusjon

I tidsrommet 1945-2010 var det en rekke ulike utdanningspolitiske tilnærminger til innholdet i skolen. I første del av perioden var det konsensus rundt sosialdemokratiets prinsipper, og i skolepolitikken ble likhet og utjevning fremmet. *Normalplanen av 1939* bygget på en progressiv pedagogikk og talte for elevaktivisering. Skolen var en sjuårig folkeskole, men i 1969 kulminerte arbeidet med å utvide skoletiden med etableringen av niårig grunnskole. 1960- og 1970-tallet var en periode preget av opprør og venstreradikalisme. Storhetstiden til Arbeiderpartiet var over. *Mønsterplanen for grunnskolen av 1974* ble innført i skolen, også den med vekt på progressiv pedagogikk. Nyradikalismen hadde påvirket utformingen av mønsterplanen med dens vekt på likestilling, globalisering og minoritetenes plass i samfunnet. Perioden fra 1980-tallet og frem til 1990-tallet ble en konsoliderings- og gjennomføringsfase hvor 12-årig utdanningsløp i et samordnet system ble forsøkt etablert. Med innføringen av *Kunnskapsløftet* i 2006 fikk skolen en læreplan som fremmet frihet, mangfoldighet, konkurranse og individualisme.

Målet med oppgaven har vært å analysere lærebøkernes fremstilling av 1814 i perioden 1945-2010. Oppgavens hovedproblemstilling har hatt følgende ordlyd: Hvordan har hendelsene i 1814 blitt fremstilt og tatt i bruk i norske lærebøker i den obligatoriske grunnskolen i perioden 1945-2010? I tillegg har jeg forholdt meg til to underproblemstillinger som utdyper hovedproblemstillingen. Finnes årsaksforklaringer til endringene i fremstillingen fra samfunnsutviklingen og endringer i den skolepolitiske konteksten? Har fremstillingene av 1814 i lærebøkene blitt brukt som en del av en nasjonsbyggingsprosess?

### 5.1 Fremstillingene og samfunnsutviklingen, et endret syn på 1814?

I perioden 1945-1955 kjennetegnes fremstillingen av 1814 med en engasjert fortellerstemme og en patriotisk stemning. Fremstillingen var full av sitater, engasjert språkbruk og korte illustrerende historier. Det patriotiske og nasjonale uttrykket i lærebøkene har jeg i analysen knyttet opp til nasjonsbyggingsprosessen etter andre verdenskrig. Sammen med en læreboktradisjon med fokus på nasjonen og fedrelandet preget frihetstemningen fra 1945 utformingen av lærebøkene i historie i denne perioden. I forholdet mellom Norge og de to andre skandinaviske landene la lærebøkene vekt på Norge som et likestilt land og folk. Heltene i fremstillingen var både de norske soldatene, det norske folk og Eidsvollsmennene. Fortellingene var detaljrike, og persongalleriet var stort.

I tidsrommet 1975-1985 var tilnærmingen i de utvalgte lærebøkene en annen. Min analyse viser en nøktern og ikke-emosjonell fremstillingen av 1814. Fortellingen om 1814 ble fremstilt uten de store heltene og engasjerende fortellerteknikker. Fremstillingen ligner en reaksjon på den patriotiske stemningen i 1940- og 1950-tallets lærebøker. Det var spesielt den nasjonale historieformidlingen som var sentrum for 1970-tallets og nyradikalenes lærebokkritikk. M-74 var på mange måter et angrep på skolen som en institusjon for nasjonalistisk tenkning, og på bakgrunn av analysen vil jeg konkludere med at dette påvirket hvordan 1814 ble fremstilt i lærebøkene. Tendensen var at den patriotiske stemningen ble borte, og det nasjonale og den historiske fortellingen rundt året 1814 ble mindre viktig. For eksempel var krigene med Sverige kuttet helt ut, og det nevnes knapt noen navn ved siden av Christian Frederik og Carl Johan. I stedet ble det økt fokus på kjønns-, verdens-, sosial-, og kulturhistorie. Analysen viser på bakgrunn av dette en mentalitetsforandring og et brudd i læreboktradisjonen.

I perioden 2005-2010 er den historiske fortellingen med en engasjerende fortellerstemme tilbake. Forfatterne så igjen verdien av å fortelle en detaljrik og utfyllende historie. Tendensen er en økende akademisk tilknytning og et større ferdighetsfokus med både kildearbeid og henvisningen til ulike historiske arbeider. Analysen viser at selv om K-06 ikke nevner 1814 spesifikt, fikk året en betydelig plass i lærebøkene på 8. trinn. Skildringene av aktørene er problematiserende og diskuterende. Lærebokforfatterne diskuterer også skyggesidene ved norsk historie som for eksempel jødeparagrafen. Nye rammer for presentasjonen av Grunnloven finner også sted ved at den afghanske grunnloven og kvinner i burka følger fortellingen i en av lærebøkene. Dette hadde trolig vært utenkelig i de tidligere delperiodene, men den nye flerkulturelle elevmassen og økt globalisering de senere årene er trolig årsaken til at forlag og forfattere tar med dette i fremstillingen av norsk selvstendighetshistorie.

Det er naturlig å trekke den slutning at samfunnsendringene må ha bidratt til å endre fremstillingen av 1814, enten det er den kollektive tonen etter andre verdenskrig, radikalismen og nøkternheten på 1970-tallet, eller det flerkulturelle og ferdighetsaspektet på 2000-tallet. Konklusjonen vil derfor være at ulike samfunn har ulike behov for innholdet i en fortelling. Nye krav stilles til fortellingen, historieformidlingen og undervisningen om 1814.

## 5.2 Historieforskningen og lærebøkene

Analysen har basert seg på en tredeling av de ulike historiske tolkningene av 1814: en patriotisk/ venstrenasjonal tolkningstradisjon, en mellomposisjon og antipatriotisk/realhistorisk tolkningstradisjon. Oppgavens analyse antyder en mentalitetsforandring i lærebøkernes presentasjon av 1814 fra 1945 til 2010. I lærebøkene rett etter andre verdenskrig fant jeg en sprikende og fragmentarisk tilnærming til 1814. Jens Hæreid og Sverre Amundsens lærebok, *Vi ere en nasjon*-, gikk langt i å fremheve betydningen av en norsk nasjonal reisning. Det samme gjorde læreboken til Magnus Eriksen, mens læreboken til Bernhard Stokke, *Folket vårt gjennom tidene*, heller understreket Christian Frederiks rolle som avgjørende for den historiske utviklingen.

Ingen av lærebøkene på 1970- og 1980-tallet understreket betydningen av den indre nasjonale utviklingen i 1814. Det endrede fokuset fra folket og det nasjonale til stormaktspolitikk og enkeltpersoner slo igjennom i lærebøkene. At den antipatriotiske tolkningen dominerte i bøkene i 1970- og 80-årene kan delvis skyldes den historiske forskningen i academia og et utdanningspolitisk oppgjør med et historiefag sentrert rundt nasjonshistorie. Det virker som at historieforskningen ble brukt som kunnskapssenter der lærebokforfatterne lot seg inspirere av arbeidene til Sverre Steen og Jens Arup Seip. Disse historikerne var ledende innen 1814-forskningen fra 1950- til 1970-tallet, og talte for en antipatriotisk tolkning.

Vektleggingen av stormaktspolitikk og enkeltpersoner fortsatte delvis i de utvalgte lærebøkene i tidsrommet 2005-2010. Læreboken til Hellerud og Moen og læreboken til Skjøsberg har jeg plassert i en antipatriotisk fortolkningstradisjon siden hendelsene ble sentrert rundt Christian Frederik og hans rolle. Lite i disse lærebøkene fortalte om en nasjonal reisning. På en annen side var det nasjonale mer synlig i Nomedals lærebok. Jeg har argumentert for at hans bok lå i en mellomposisjon fordi både det nasjonale, Christian Frederik og utenrikspolitiske faktorer ble understreket. Likevel bekreftet disse lærebøkene i likhet med lærebøkene i perioden 1975-85 at den antipatriotiske fortolkningen hadde forrang.

Perioden 1945-2010 viser derfor et stort spekter i hvordan hendelsene i 1814 fremstilles. Både analysen av lærebøkene i et horisontalt og vertikalt perspektiv har vist at det ikke bare i perioden som helhet, men også i de utvalgte del-periodene fantes en rekke ulike tilnærminger til 1814. Dette var mulig siden læreplanene ikke fremsatte krav blant tolkningene, og det gav

rom for lærebokforfatterne til å fremsette sine egne syn. Læreplanene uttrykker mål for arbeidene i skolen, men redegjør i liten grad for tolkninger og synsvinkler på historiske emner slik som 1814.

### **5.3 Elevenes arbeid og 1814**

Både i N-39 og M-74 ble det fremmet en progressiv pedagogikk med utgangspunkt i elevaktivitet og arbeidsideologi. K-06 derimot la mer vekt på valgfrihet i forhold til arbeidsmetode og fremmet grunnleggende ferdigheter. Arbeidsoppgavene har vært av interesse fordi det kan vise hva forfatterne har ønsket at elevene skal lære av kunnskap, holdninger og ferdigheter tilknyttet 1814.

I analysen er jeg kommet frem til at lærebøkene i perioden 1945-1955 bare delvis fulgte opp retningslinjene i N-39 i elevoppgavene. N-39 la opp til et historiefag hvor nytteperspektivet og en progressiv pedagogikk ble fremhevet, men lærebøkene fulgte bare dette delvis opp i arbeidet med temaet 1814. Både lærebøkene til Stokke og Eriksen tok utgangspunkt i systematiske faktaspørsmål, mens Hæreid/Amundsen henviste til andre lesebøker og la opp til samtale om 1814 og Grunnloven. Generelt sett var oppgavene i stor grad reproduserende og tekstavhengig, og de kan derfor plasseres på de laveste nivåene i Blooms taksonomi.

Lærebøkene på 1970- og 1980-tallet viste et stort spekter i hvordan de forventet at elevene skulle arbeide med temaet 1814. For eksempel var klassesamtale, individuelt arbeid og gruppearbeid gjennomgående arbeidsmetoder i *Vi og eldre tider 1* av Olav Hetlevik. Tendensene i arbeidsoppgavene var økt fokus på sosialhistorien og mindre om krigene i forkant av 1814. Enkelte av oppgavene kan plasseres blant de øverste nivåene i Blooms taksonomi, men de fleste var reproduserende. Lærebøkene var ute etter faktakunnskaper om enkeltpersoner og hendelser i 1814, men i forhold til konflikt- og kjønnsperspektiv var de opptatt av overveielser og refleksjoner. Dette reflekterer også føringene i den da gjeldende læreplanen M-74.

Arbeidet med 1814 i lærebøkene i perioden 2005-2010 er i stor grad et brudd med de tidligere lærebøkene. Historiefaget i K-06 tar sikte på å gi elevene innsikt i genuine menneskelige forhold, hvordan vi kan oppnå historisk kunnskap, og hva det vil si å være menneske i tid. Analysen viser at lærebøkens arbeidsoppgaver legger opp til kontrafaktisk historie, kildekritikk, diskusjon og refleksjon. Hele spekteret i Blooms taksonomi finnes i



arbeidsoppgavene. Forklaringen til denne ulikheten fra de tidligere lærebøkernes oppgaver er trolig at de historiedidaktiske ideene om historisk tenking og historiebevissthet påvirket arbeidet og utformingen av oppgavene om 1814 ettersom disse krevde et høyt abstraksjonsnivå. Faktaspørsmålene var fortsatt med, men det ble i større grad lagt vekt på arbeid med kilder og elevenes egne refleksjoner rundt 1814. Kunnskapsløftets fagplaner har få føringer for arbeidsmetodene, men de grunnleggende ferdighetene skal alle fagene i skolen arbeide mot. I arbeidsoppgavene skiller bruken av digitale verktøy samt bruken av regnestykker seg spesielt ut. Dette var noe helt nytt i arbeidet med 1814.

I analysen har jeg kun sett på arbeidsoppgavene tilknyttet 1814. Likevel mener jeg å se tendenser i utviklingen av historiefaget. Analysen antyder et historiefag som har beveget seg fra å sentrere seg rundt fakta og reproduksjon til refleksjon, egne meninger, ferdigheter og kildekritikk. Tendensen er et fag som har utviklet seg fra en material til en formal undervisningsteori, og i siste periode mot en kategorial undervisningsteori: Fra fokus på kunnskap til fokus på metodene, og til slutt fokus på historieforståelse og historiebevissthet. I lærebøkene i den siste perioden skal elevene ikke bare lære om historien og hendelsene i 1814. Selve læringsevnen er like mye i fokus som selve innholdet, og elevene får gjennom enkelte oppgaver utviklet sin egen historieforståelse. Elevene får også i større grad mulighet til å gjøre egne vurderinger av den historiske utviklingen, blant annet ved å vurdere enkeltpersoners rolle og ulike hendelsers betydning. De didaktiske ideene om historiebevissthet og historisk tenking må være noe av forklaringen på at det i større grad er åpnet for tolkningspluralisme og et økende ferdighetsfokus.

Jeg vil også understreke at en slik endring er viktig for den nye samfunnsstilstanden. Skolen møter ikke lenger en homogen elevgruppe i undervisningen, men individer med ulike forutsetninger og kulturelle bakgrunner. For å møte disse utfordringene er det nødvendig med et fokus på ferdighetsutvikling og økende aksept for meningspluralisme. For at alle elevene skal fungere som medborgere i Norge, er det viktig de tilegner seg de grunnleggende ferdighetene som kreves til dette, samtidig som tolkningspluralismen inviterer alle elevene til å ha selvstendige meninger.

## **5.4 Bildebruk, layout og andre pedagogiske tilnærminger**

I analysen av 1814 har jeg sett på fremstillingsformen i lærebøkene. I lærebøkene i 1945-1955 fantes det ingen tidslinjer, sammendrag eller faktabokser som kunne hjelpe elevene i å oppnå

forståelse av de komplekse forholdene i 1814. Margene ble i liten grad brukt til utdypning av stoffet. I de utvalgte lærebøkene på 1970- og 1980-tallet fantes det heller ingen tidslinjer og sammendrag. På en annen side fantes det rammetekster med utdypende informasjon om 1814 og utdrag fra kilder som for eksempel dagbøker og historiske arbeider. Først blant de utvalgte lærebøkene på 2000-tallet har 1814 blitt fremstilt med tidslinjer og sammendrag, og margene brukt til ordforklaringer. Disse ser ut til å være viktige pedagogiske tillegg til teksten.

Rammetekster med tilleggsinformasjon, bilder og kilder utgjør også en stor del av fremstillingsformen av 1814. Det er tydelig at den teknologiske utviklingen har endret lærebøkens design og layout. Presentasjonen av året 1814 får dermed nye rammer, og de estetiske sidene ved fremstillingsformene har fått mye oppmerksomhet i de nye lærebøkene.

Det finnes både kontinuitet og brudd i lærebøkens bildebruk av 1814 fra 1945 til 2010. I lærebøkene fra 1940- og 50-årene var det kun læreboken til Hæreid og Amundsen som inneholdt fargebilder, men ingen av disse var tilknyttet fortellingen om 1814. Men tendensen var en økning i antall illustrasjoner i de seneste utgavene av lærebøkene, og malerier og fotografier fikk større plass. Særlig portretter var det mange av og flere av bildene var nasjonalromantiske. Omslaget til *Vi ere en nasjon*– og bildet av kaptein Drejer i *Folket vårt gjennom tidene* utmerket seg spesielt. På 1970- og 1980-tallet endret bildebruken seg. Portrettene av enkeltpersoner var nesten helt borte, og fotografier og enkle strektegninger fikk større plass enn tidligere. På samme måte som den skriftlige teksten hadde en nøktern fremstilling, ble også bildebruken presentert i et slikt nøkternt lys. Likevel var det enkelte bilder med nasjonalromantisk uttrykk. Lærebøkene som ble gitt ut etter *Kunnskapsløftet* var igjen illustrasjonsrike og fargebildene dominerte. Portretter, malerier og illustrasjoner “tapetserte” flere av lærebøkene. De estetiske sidene ved fremstillingsformen fikk et økt fokus, og både forlag og forfattere så tydeligvis verdien av å ha bilder som illustrerte og anskueliggjorde 1814 for elevene.

*Eidsvold 1814* av Oscar Wergeland (1885) er med i de fleste lærebøkene fra perioden 1945-2010. Dette bildet har på mange måter vært en konstant i den billedlige formidlingen av 1814 til skolens elever. At bildet er gitt en så sentral rolle, skyldes nok både dets sentrale plass i Norges bilde-tradisjon, men også at det gir elevene en helt unik opplevelse av Eidsvollsforsamlingen: Bildet anskueliggjør personene, stemningen, rammene og bygningen til forsamlingen.

## 5.5 Videre forskning

Mine erfaringer fra arbeidet med lærebøkene er at lærebokanalyser er et godt utgangspunkt for å vise interesser, pedagogiske ideer og holdninger i samfunnet. Det er ikke nødvendig å avgrense arbeidet til en bestemt historisk hendelse som i denne oppgaven. Arbeidet med lærebøkene og læreplaner er ofte tverrfaglig siden det berører mange ulike fagfelt, som pedagogikk, historiedidaktikk, lærebokteori, idéhistorie, skolehistorie, læreplanteori og sjangerteori. Ulike tverrfaglige prosjekter og analyser kan derfor bidra til å besvare nye spørsmål om bruken av nasjonalhistorien og 1814 i skolen.

Fremstillingen av 1814 i grunnskolen har som nevnt allerede blitt analysert i flere andre masteroppgaver.<sup>334</sup> Men ingen av disse har vurdert lærebøker i den høyere skolen, som for eksempel dagens videregående skole. Å sammenligne grunnskolens lærebøker og den høyere skolen gir mulighet for å kaste nytt lys over lærebøkernes bruk og fremstilling av året 1814. Andre tilnærminger til skolens arbeid med 1814 kan for eksempel være å foreta klasseromsundersøkelser. En slik analyse vil ikke bare se på fremstillingen, men også den faktiske undervisningen av 1814.

## 5.6 Nasjonsbygging i læreplanene og lærebøkene

Helt til sist vil jeg diskutere hvordan fremstillingene av 1814 i lærebøkene kan fortelle noe om lærebøkene som nasjonsbyggere. 1814 og Grunnloven er naturligvis en stor del av Norges historie og kulturarv. Både dens plass i lærebøkene og måten historien fremstilles på, forteller noe om hvordan forfatterne har gjort historien om 1814 til bidrag i nasjonsbyggingen.

Nasjonsbyggingen etter andre verdenskrig ser ut til å ha vært et viktig anliggende for lærebokforfatterne. Lærebøkene var nasjonalt uttrykkende, verdenshistorien skulle sees i lys av den norske historien og tonen var kollektiv. I N-39 ble det trukket opp faste fellesreferanser for hva elevene skulle lære om nasjonshistorien og 1814. Med den utdanningspolitiske nytenkningen på 1960-tallet som fikk uttrykk i M-74, ble derimot det nasjonale selvbildet i historiebookene revidert. Analysen antyder at nasjonsbyggingen ikke var et viktig anliggende i læreplanen og lærebøkene i denne perioden. Dette stemmer overens med det Svein Lorentzen skriver i sin analyse av nasjonsbyggingen i lærebøkene, der han hevder at 1960-tallet var et slutt punkt for den pedagogiske nasjonsbyggingsprosessen som

---

<sup>334</sup> Mork 2005, Enersen 2010 og Endresen 2010.

hadde pågått siden 1814.<sup>335</sup> Skillet begrunner han ut fra endringene i samfunnet: politisk opprør og turbulens, EF-strid, konflikten mellom stormaktene og økt internasjonal påvirkning. Lorentzen hevder at nasjonsbyggingen fra 1970-tallet kjennetegnes av et økt globalt perspektiv, økt multietnisk perspektiv og kritisk tilnærming til lærestoffet. Mitt arbeidet støtter opp om Lorentzens inndeling. Analysen viser at fortellingen om 1814 og nasjonshistorien ble mindre sentral. I læreplanen og lærebøkene fremstilling av 1814 ble det i stedet et økt fokus på sosial-, kvinne-, og verdenshistorie. Dette er et påfallende brudd med den tidligere nasjonsbyggingen i lærebøkene.

Min analyse har vist at lærebøkene på 2000-tallet la stor vekt på valgfrihet, eksperimentering i layout og rom for ulike meninger. Arbeidsoppgavene i de nye lærebøkene var ikke bare ute etter faktakunnskapene, men refleksjoner, ferdigheter, individuelle tolkninger og kontrafaktisk historietenking. Analysen stemmer overens med Lorentzens inndeling. Den nasjonale fortelling hadde ikke lenger til oppgave å forene elevgruppen på samme måte som på 1940- og 1950-tallet. Den skulle i stedet møte ulike elever og elevgrupper. Individet ble satt i sentrum, og det viktigste var individets læring av ulike historiske ferdigheter. Det kan derfor påstås at det skjedde et skifte fra faste felles referanserammer i det historiske innholdet til valgfrihet og individualisme. Men betyr det en oppløsning av nasjonsbyggingen, eller har den bare skiftet form?

Lorentzen peker på en nasjonsbygging som “nasjonal dekonstruksjon” i den siste periodens lærebøker, altså det å bygge ned nasjonen. Det er ikke en nasjonsbygging som tidligere, men noe som peker mot multietnisitet og globalisering.<sup>336</sup> Min analyse bygger opp under dette, men jeg vil legge til noe mer. Selv om det tradisjonelle nasjonsbyggingselementet forsvant på 1970-tallet, vil jeg hevde at lærebøkene og læreplanene likevel var med på å bygge en nasjon ved å fremme felles verdier og identiteter. Et eksempel som skiller seg ut, er i læreboken til Hellerud og Moen hvor elevene skal demonstrere mot jødeparagrafen. Verdiaspektet er fremtredende, og det reflekterer lærebokens funksjon som nasjonal oppdragelseslitteratur. Den gir en form for felles referanseramme med betydning for formidling, samhörighet og verdigrunnlag. De nyeste lærebøkene fremmer en ny type fellesskap hvor flere får lov til å utfolde seg samtidig som verdiaspektet fortsatt er med. Det handler om å bygge en nasjon med aktive, engasjerte og selvstendige individer som har tilegnet seg basisferdigheter som

---

<sup>335</sup> Lorentzen 2005: 227.

<sup>336</sup> Lorentzen 2009: 276.

gjør at de kan delta som samfunnsborgere i nasjonen Norge. Det nasjonale fremstår på en ny og bredere måte, og meningsforskjellene har fått egenverdi. Det skal være rom for at det er flere måter å være norsk på, og nasjonsbegrepet blir i større grad brukt som inkluderende enn ekskluderende. Likevel er det en regulert multikulturisme. Elevene i den norske skolen skal dele noen ritualer og historier, som for eksempel 1814 og 17. mai. Dette reflekteres også i lærebøkene hvor 1814 er en sentral begivenhet.

Det foreligger altså ikke en oppløsning av fellesverdier selv om tonen ikke er kollektiv. Den generelle delen av læreplanen K-06 uttrykte viktigheten av blant annet en felles arv, solid kunnskapsbase og felles referanserammer. Analysen viser ikke bare forskjeller, men også konsensus og samstemthet i fortellingen om 1814 fra 1945 til 2010. Det finnes flere felles nasjonale elementer i fremstillingen og konstantene er mange. Lærebøkene inneholder for eksempel mange av de samme detaljene, symbolene og verdiene. De nasjonale symbolene og bildene fra lærebøkene på 1940- og 1950-tallet er også med i perioden 2005-2010, men i en kildekritisk sammenheng. Dette mener jeg har å gjøre med en ny rolle for historiefaget som nasjonsbygger. Det er en nasjonsbygging med flerkulturelle elementer. Indoktrineringen av nasjonale verdier og sterk homogenisering slik den forelå på tidlig 1800- og starten av 1900-tallet ble ikke lenger et hovedmål for skolen. Samfunnet var blitt mer komplekst, og fellesskapet skulle romme ulike meninger og individer. Undervisningen i den nasjonale historien, som 1814, måtte derfor endre karakter for at skolen skal kunne favne om og skape det nye samfunnet.

Selv om det finnes spennende nytolkninger og fremstillingsmåter er historien om 1814 fortsatt en viktig og storslått fortelling i historiefaget. For det første er den viktig som en del av Norges fellesarv, og den gir forståelse for hvordan Norge fungerer i dag. Frihet og demokrati er faste begreper som knyttes til 1814. For det andre kan nasjonshistorien betraktes som spennende og fengende. I Norges historie er det enkeltfelter og begivenheter som skiller seg ut som dramatiske, for eksempel vikingtiden, 1814, 1905 og okkupasjonsårene, og fortellingene om slike begivenheter har stor appell. 17. mai er en merkedag vi feirer hvert eneste år, og er på mange måter blitt et nasjonalt ritual. Fortellingen om denne dagens bakgrunn og historie utfordrer elevenes fantasi og er actionpreget, og den appellerer derfor også til moderne historieundervisning.



## Litteraturliste:

- Anderson, Lorin & David R. Krathwohl m.fl. 2001: *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, New York.
- Angvik, Magne 1982: "Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning" i *Norsk pedagogisk tidsskrift*. No. 66, Norsk lektorlag Norsk lærerlag.
- Baune, Tove Aarsnes 2007: *Den skal tidlig krøkes...: skolen i historisk perspektiv*, Cappelen, Oslo.
- Bergsgård, Arne 1943: *Året 1814. Grunnlova*, Aschehoug & Co, Oslo.
- Bergsgård, Arne 1945: *Året 1814. Unionen*, Aschehoug & Co, Oslo.
- Bjørndal, Bjarne 1967: *Om lærebøker*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Bjørndal, Bjarne 1982: *Et studium i lærebøkernes didaktikk: Prosjekt: Lærebøkene og skolens innhold*, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Bratholm, Berit 2001: "Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang" i Staffan Selander og Dagrun Skjelbred (red.) *Fokus på pedagogiske tekster: Artikler fra prosjektet "Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler"*, Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.
- Bøe, Jan Bjarne 2002: *Bildene av fortiden: Historiedidaktikk og historiebevissthet*, Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Dahl, Ottar 1990: *Norsk historieforskning i det 19. og 20. århundre*. 4. utg., Universitetsforlaget, Oslo.
- Dommersnes, Wenche 1996: *Fra nasjonalisme til konsensus til ideologisk kamp: En undersøkelse av utvalgte historiebøker i tidsrommet fra 1949 til 1976*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Bergen.
- Dyrvik, Ståle 2005: *Året 1814*, Det Norske Samlaget, Oslo.
- Endresen, Kristoffer Hatteland 2010: *Kampen om 1814: Fremstillinger av 1814 ved norske grunnlovsjubileer- en historiografisk og erindringspolitisk analyse*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.

- Enersen, Dan Robin Kile 2010: Fortellinger om 1814. Fremstillingen av 1814 i norske, svenske og danske lærebøker i perioden 1860-2000. Masteroppgave, Universitetet i Bergen.
- Engelsen, Britt Ulstrup & Berit Karseth 2007: "Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn?", i *Norsk pedagogisk tidsskrift*. No. 5, Universitetsforlaget, Oslo.
- Engh, Knut Roar 2009: "Kunnskapssyn i utvikling. Et historisk perspektiv på forståelsen av kunnskap i lærebøkene for samfunnsfag i grunnskolen i lys av de to nasjonale læreplanreformene Mønsterplanen av 1974 og Mønsterplanene av 1987", i Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.) *Norsk lærebokhistorie II- en kultur og dannelseshistorie*, Novus forlag, Oslo.
- Frigaard, Svein 1995: Historiefaget i folkeskolen 1889-1960. En studie av en del trekk i fagets utvikling basert på undervisningsplaner og lærebøker. Hovedfagsoppgave, Høgskolen i Bergen/Universitetet i Bergen.
- Furre, Berge 1992: *Norsk historie 1905-1990. Vårt hundreår*, Det norske samlaget, Oslo.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg 2008: *Perspektiv på læreplanen*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Høigård, Einar & Herman Ruge 1963: *Den norske skoles historie*, Cappelens forlag, Oslo.
- Imsen, Gunn 2005: *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Imsen, Gunn 2008: "Fra nasjonal dannelse til grunnleggende ferdigheter. Om utviklingen fra L97 til Kunnskapsløftet", i Kjell-Arild Madssen (red.), *Pedagogikken i reformene-reformene i pedagogikken*, Abstrakt forlag, Oslo.
- Jensen, Bernard Eric 1997: "Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik" i C. Karlegård & Klas-Göran Karlsson (red.) *Historiedidaktik*, Studentlitteratur, Lund.
- Jensen, Sven Sødning 1978: *Historieundervisningsteori*, Christian Ejlers' forlag, København.
- Johnsen, Egil Børre 1989: *Den skjulte litteraturen: En bok om lærebøker*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Johnsen, Egil Børre 1990: *Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk*, Tano Aschehoug, Oslo.
- Johnsen, Egil Børre 1993: *Textbooks in Kaleidoscope – A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*, Scandinavian University Press, Oslo.



- Kjeldstadli, Knut 1999: *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*, 2. utg., Universitetsforlaget, Oslo.
- Lorentzen, Svein 2005: *Ja, vi elsker-: Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*, Abstrakt forlag, Oslo.
- Lorentzen, Svein 2009: "Building a Nation: Stages in the construction of national identity in Norwegian history textbooks" i Selander, Staffan og Bente Aamotsbakken (red.) *Nordic identities in transition: as reflected in pedagogic texts and cultural contexts*, Novus Press, Oslo.
- Lund, Erik 2006: *Historiedidaktikk*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Lunden, Kåre 1992: *Norsk grålysing: Norsk nasjonalisme 1770-1814 på allmenn bakgrunn*, Det Norske Samlaget, Oslo.
- Madssen, Kjell-Arild 2009: "Læreplan og lærebok. Noen historiske eksempler på styringsforsøk gjennom faglig-pedagogiske normeringstekster" i Dagrun Skjeldbred & Bente Aamotsbakken (red.) *Norsk lærebokhistorie II- en kultur og dannelseshistorie*, Novus forlag, Oslo.
- Mork, Anne Helene Høyland 2005: Unionen i historieundervisningen: Synet på den svensk-norske union (1814-1905) i svenske og norske lærebøker for folkeskolen i perioden 1860-1920. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Mykland, Knut 1978: "Kampen om Norge 1784-1814". bd.9 i Knut Mykland: *Norges Historie*, Cappelen, Oslo.
- Odland, Eyvind J. V. 2010: Fra enstemthet til flerstemthet: Nasjonalt selvilde i ungdomsskolens lærebøker. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Seip, Jens Arup 1974: *Utsikt over Norges historie*, Gyldendal, Oslo.
- Skjeldbred, Dagrun & Bente Aamotsbakken 2008: *Norsk lærebokhistorie I – en kultur- og dannelseshistorie*, Novus Forlag, Oslo.
- Skjeldbred, Dagrun & Bente Aamotsbakken 2009: *Norsk lærebokhistorie II – en kultur og dannelseshistorie*, Novus Forlag, Oslo.
- Skrunes, Njål 2010: *Lærebokforskning: En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*, Abstrakt forlag, Oslo.
- Slagstad, Rune 2001: *De nasjonale strateger*, Pax Forlag, Oslo.

- Sletvold, Sverre 1971: *Norske lesebøker 1777-1969*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Steen, Sverre 1951: "1814". bd.1 i *Det frie Norge*, Cappelen Forlag, Oslo.
- Storsveen, Odd Arvid 2001: *Litteraturen om 1814- en historiografi* (Nasjonalbibliotekets hjemmesider). <http://www.nb.no/baser/1814/histori.html>, (Oppsøkt 23.11.2010)
- Sturken, Marita & Lisa Cartwright 2001: *Practices of Looking. An Introduction to Visual Culture*, Oxford University Press, Oxford.
- Sørensen, Øystein 1998: *Jakten på det norske: Perspektiver på utviklingen av en norsk nasjonal identitet på 1800-tallet*, Gyldendal, Oslo.
- Sørensen, Øystein 2005: *Historien om det som ikke skjedde: Kontrafaktisk historie*, Aschehoug, Oslo.
- Telhaug, Alfred Oftedal 2005: *Kunnskapsløftet – Ny eller gammel skole*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Telhaug, Alfred Oftedal & Odd Asbjørn Mediås 2003: *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*, Abstrakt forlag, Oslo.
- Thorkildsen, Dag 1995: *Nasjonalitet, identitet og moral*. KULTs skriftserie nr. 33., Norges forskningsråd, Oslo.
- Ødegård, Daniel 1983: *Fra Norges historie fortalt for skole og hjem til "Vi ere en nasjon"* Norges- og verdenshistorie: en studie i to av Jens Hæreids lærebøker i historie for folkeskolen. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Bergen.
- Østerud, Øyvind 1994: *Hva er nasjonalisme?*, Universitetsforlaget, Oslo.

## **Lærebøker:**

- Eriksen, Magnus 1946: *Historie for folkeskolen*, Olaf Norlis Forlag, Oslo.
- Figved, Paul B., Kåre Fossum & Per Aarrestad 1975: *SOL-serien: Historie 2: Grunnbok for 8. skoleår*, Cappelen Forlag, Oslo.
- Figved, Paul B., Kåre Fossum & Per Aarrestad 1975: *SOL-serien: Historie 2: Studiebok for 8. skoleår*, Cappelen Forlag, Oslo.
- Figved, Paul B., Kåre Fossum & Per Aarrestad 1976: *SOL-serien: Historie 3: Grunnbok for 9. skoleår*, Cappelen Forlag, Oslo.

- Figved, Paul B., Kåre Fossum & Per Aarrestad 1976: *SOL-serien: Samfunnskunnskap 2: Grunnbok for 8. skoleår*, Cappelen Forlag, Oslo.
- Hansejordet, Harald 1982: *Historie: samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Det Norske Samlaget, Oslo.
- Hellerud, Synnøve Veinan & Sigrid Moen 2006: *Matriks: Historie 8*, Aschehoug, Oslo.
- Hetlevik, Olav 1976: *Vi og eldre tider: Historie for grunnskolens ungdomstrinn*, Aschehoug, Oslo.
- Hæreid, Jens. & Sverre S. Amundsen 1946: *Vi ere en nasjon—: Norges- og verdenshistorie*, Aschehoug, Oslo.
- Hæreid, Jens & Sverre S. Amundsen 1955: *Vi ere en nasjon—: Norges- og verdenshistorie*, 4.utg., Aschehoug, Oslo.
- Nomedal, John Harald 2006: *Kosmos 8: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Forlaget Fag og Kultur, Oslo.
- Skjønberg, Harald 2006: *Underveis- ny utgave: Historie 8: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Stokke, Bernhard 1940: *Folket vårt gjennom tidene*, Cappelen forlag, Oslo.
- Stokke, Bernhard 1950: *Folket vårt gjennom tidene*, 5. utg., Cappelen forlag, Oslo.
- Læreplaner:**
- Kunnskapsløftet 2006*: Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratets nettsider ([www.udir.no](http://www.udir.no))
- Kunnskapsløftet 2006*: Læreplan i samfunnsfag: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986> (Oppsøkt 8.2.2011)
- Kunnskapsløftet 2006*: Prinsipp for opplæringen: <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Prinsipp-for-opplaringa/> (Oppsøkt 1.2.2011)
- Mønsterplan for grunnskolen av 1974*: Kirke- og undervisningsdepartementet og Aschehoug & Co, Oslo.
- Normalplan for byfolkeskolen av 1939*: Kirke- og undervisningsdepartementet og Aschehoug & Co, 2 oppl. (1948). Oslo.

*Normalplan for landsfolkeskolen av 1922*: Kirke- og undervisningsdepartementet og J.M. Stenersens Forlag, Kristiania.

## **Andre kilder:**

NOU 2002: 10: *Førsteklasses fra første klasse*:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10/5.html?id=145408>,  
(Oppsøkt 24.1.2010)

Store Norske Leksikon:

[http://www.snl.no/Christian\\_Frederik](http://www.snl.no/Christian_Frederik) (Oppsøkt 24.4.2011)

[http://www.snl.no/.nbl\\_biografi/Oscar\\_Wergeland/utdypning\\_%E2%80%93\\_2](http://www.snl.no/.nbl_biografi/Oscar_Wergeland/utdypning_%E2%80%93_2)  
(Oppsøkt 1.3.2011)